



Trabajo Fin de Máster

Alfonso Gutiérrez Orensa

Máster Universitario en Didáctica de la Música

Curso académico: 2015/2016

***ESTUDIO SOBRE LA MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE
INSTRUMENTO MUSICAL. UNA APLICACIÓN PRÁCTICA
EN EL AULA DE TROMPA.***

Directores: María Amparo Porta Navarro y José Luis Miralles Bono

ÍNDICE

Resumen/Abstract

1. INTRODUCCIÓN	1
2. SITUACIÓN ACTUAL: EL CAMBIO DE PARADÍGMA EDUCACIONAL EN LA LOGSE	2
3. PROPUESTA DE TRABAJO	3
4. MARCO TEÓRICO	5
4.1. Concepto de motivación.	5
4.2. Concepto de Flow según Mihaly Csikszentmihalyi.	6
4.3. ¿Qué es la motivación?	9
5. COMO MOTIVAR.	10
5.1. ¿Es importante la motivación en el campo de la educación?	10
5.2. ¿La actitud del docente en el aula, influye sobre la motivación del alumno?	11
5.3. ¿Los contenidos de la asignatura (contenidos, objetivos, evaluación,...) son los más adecuados para facilitar el desarrollo educativo del alumno?	12
5.4. ¿Las TIC pueden ser utilizadas para favorecer la motivación del alumno?	13
5.5. ¿Cómo podemos calibrar el nivel de motivación de los alumnos?	14
6. METODOLOGÍA Y RECURSOS UTILIZADOS	16
6.1. Innovación.	16
6.2. Descripción del centro en el que se desarrollo el estudio.	16
6.3. Características de los alumnos.	18
6.4. Herramientas pedagógicas empleadas en el estudio.	19
7. RESULTADOS	23
7.1. Medición de los resultados.	23
7.2. Análisis de la audición.	23
7.3. Entrevista.	25
7.4. Resultados del cuestionario.....	29
8. CONCLUSIONES.....	36
8.1. Implicaciones.	37
8.2. Objetivos alcanzados.	37
8.3. Propuestas de mejora.	38
8.4. Reflexiones	39
9. BIBLIOGRAFIA	40
ANEXOS	42

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfica 1. 1 Palabras elegidas por los alumnos.....	26
Gráfica 1. 2 Palabras elegidas por los padres.....	26
Gráfica 2.1. Mejor momento elegido por los alumnos.....	27
Gráfica 2.2. Mejor momento elegido por los padres.....	27
Gráfica 3.1. Peor experiencia elegida por los alumnos.....	28
Gráfica 3.2. Peor experiencia elegida por los padres.....	28
Gráfica 4.1 Respuesta de los alumnos a la pregunta: ¿has encontrado diferencias entre la metodología llevada a cabo en las últimas clases y el método al que estabas acostumbrado?	29
Gráfica 4.2 Respuesta de los padres a la pregunta: ¿has encontrado diferencias entre la metodología llevada a cabo en las últimas clases y el método al que estabas acostumbrado?	29
Gráfica 5.1. Respuesta de los alumnos a la pregunta: ¿te ha parecido interesante la utilización de las tics (ordenador, videos, audios, etc.)?.....	30
Gráfica 5.2. Respuesta de los padres a la pregunta: ¿te ha parecido interesante la utilización de las tics (ordenador, videos, audios, etc.)?.....	30
Gráfica 6.1. Respuestas de los alumnos a la cuestión: con esta metodología he tenido que realizar un mayor esfuerzo.....	31
Gráfica 6.2. Respuestas de los padres a la cuestión: con esta metodología he tenido que realizar un mayor esfuerzo.....	31
Gráfica 7.1 Respuesta de los alumnos a la pregunta: ¿el proceso de investigación te ha permitido comprender mejor la importancia de las obras interpretadas?	32
Gráfica 7.2 Respuesta de los padres a la pregunta: ¿el proceso de investigación te ha permitido comprender mejor la importancia de las obras interpretadas?.....	32
Gráfica 8.2 Respuesta de los padres a la afirmación: he disfrutado con el aprendizaje.....	33
Gráfica 8.1 Respuesta de los alumnos a la afirmación: he disfrutado con el aprendizaje.....	33
Gráfica 9.1 Respuesta de los alumnos a la afirmación: el método propuesto ha aumentado mi interés por el estudio de la trompa.....	33
Gráfica 9.2 Respuesta de los padres a la afirmación: el método propuesto ha aumentado el interés de mi hijo/a por el estudio de la trompa.....	33
Gráfica 10.1 Respuesta de los alumnos a la afirmación: gracias a este interés he disfrutado más de las clases y de la audición.....	34
Gráfica 10.2 Respuesta de los padres a la afirmación: en casa he notado un cambio positivo en la actitud de mi hijo/a en lo referente al estudio de la trompa.....	34

Gráfica 11.1. Respuesta de los alumnos a la pregunta: ¿con qué método de aprendizaje crees que es más fácil aprender?.....	35
Gráfica 11.2. Respuesta de los padres a la pregunta: ¿con qué método de aprendizaje crees que es más fácil aprender?.....	35
Gráfica 12.1. Respuesta de los alumnos: el profesor ha estimulado el avance del grupo potenciando la motivación.....	35
Gráfica 12.2. Respuesta de los padres: el profesor ha estimulado el avance del grupo potenciando la motivación.	35
Gráfica 13.1 Respuesta de los alumnos a la afirmación: las clases se han desarrollado de forma dinámica y divertida.-.....	36
Gráfica 13.2 Respuesta de los padres a la afirmación: el proyecto ha estado bien preparado, organizado y estructurado.....	36

LISTADO DE PARTITURAS. (ANEXO I)

- Inicio de la “Sinfonía No.3 en RE menor”	Gustav Mahler	43
Horn 1		46
Horn 2		47
Horn 3		48
Horn 4		49
- Minuetto de la “Sinfonia N°8”	Ludwig van Beethoven ..	50
Horn 1		54
Horn 2		55
Horn 3		56
Horn 4		57
- Pasaje de la “Sinfonía N° 3, en mi bemol mayor”	Robert Shumann	58
Horn 1		60
Horn 2		61
Horn 3		62
Horn 4		63
- Obertura de la opera “Semiramide”	Gioachino Rossini	64
Horn 1		66
Horn 2		67
Horn 3		68
Horn 4		69
- Obertura de “Der Freischütz”	Carl Maria von Weber....	70
Horn 1		73
Horn 2		74
Horn 3		75
Horn 4		76
Horn 5		77
- Inicio tercer movimiento “Sinfonia N° 5”	Piotr Tchaikovski	78
Horn 1		83
Horn 2		84
Horn 3		85
Horn 4		86

ESTUDIO SOBRE LA MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE INSTRUMENTO MUSICAL. UNA APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA DE TROMPA.

Resumen

El presente proyecto de investigación-acción se basa principalmente en el concepto de la motivación en el aula de instrumento y está desarrollado gracias a una serie de investigaciones recopiladas durante el transcurso del Máster en Didáctica de la Música de la Universitat Jaume I de Castellón.

Dentro de los diferentes estudios relacionados con la motivación en el campo de la educación se ha prestado una especial atención al concepto psicológico del flow propuesto por Csikszentmihalyi. M. (1996) el cual gracias a las aportaciones de Custodero, L. A. (2002) Sartika, D., & Husna, S. I. (2014) y Bakker, A. B. (2005) se ha convertido en uno de los conceptos principales dentro de esta investigación.

El estudio consiste en la introducción de una serie de herramientas pedagógicas a un grupo de padres y alumnos estudiantes de trompa. Posteriormente se han analizado los resultados de dicha acción y se han comparado con los objetivos propuestos en lo referente al concepto de motivación. Para ello en primer lugar se ha realizado una investigación sobre el tema en cuestión y se han extraído una serie de ideas que han servido a modo de guía para llevar a cabo dicho cometido. Se ha explorado como la aplicación de una serie de cambios y acciones sobre el alumno y su entorno consigue aumentar el nivel de motivación del alumnado.

Palabras clave: Motivación, *flow*, educación música, alumnos de trompa, implicación de los padres.

STUDY ON THE MOTIVATION IN THE MUSICAL INSTRUMENT CLASS. A PRACTICAL APPLICATION IN THE FRENCH HORN CLASSROOM.

Abstract

This is a participatory action research project mainly based on the concept of motivation in the instrument lessons, developed through a number of investigations compiled during the course of the Master of Music Pedagogy in the Universitat Jaume I of Castellón..

Inside of the different researches related with the motivation, a special attention has been paid to the psychological concept of the flow proposed by Csikszentmihalyi. M. (1996) which thanks to the contributions of Custodero, LA (2002) Sartika, D., & Husna, S.I. (2014) and Bakker, AB (2005) has become one of the main concepts inside this research.

The investigation consisted of a number of educational tools introduced to a group of parents and horn students for the late analysis of the obtained results and the comparison of them with the proposed objectives with regard to the concept of motivation. In the first place an investigation of the subject in question has been done, and a number of ideas extracted have served as a guide to perform this task. It has been shown that with the application of a number of changes and actions on the students and their environment, their motivation level has increased.

Keywords: motivation, *flow*, musical education, French horn students, parental involvement.

1. INTRODUCCIÓN

Sin ninguna duda, uno de los temas más importantes dentro de la actividad pedagógica es conseguir la máxima motivación del alumnado. Consiguiendo dicha motivación, el alumnado desarrollara su educación de la forma más eficiente, obteniendo así los mejores resultados académicos. Si dicho concepto lo extrapolamos al campo de la educación musical y más concretamente al aula de instrumento en particular, en la que la relación profesor/alumno es determinante, se puede afirmar que la investigación sobre todo lo relacionado con este tema es de vital importancia para cualquier profesor de instrumento.

El objetivo principal de este trabajo final de máster es introducir el aprendizaje basado en el uso de una serie de herramientas pedagógicas basadas en la motivación como estrategia didáctica en la asignatura de instrumento con la intención de favorecer el aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de sus capacidades como interpretes. Se trata de asumir el reto de la mejora educativa a través de nuevas formas de actuación. Con esta metodología se pretende, a su vez, dar un giro importante al papel del profesor y al del estudiante respecto al sistema tradicional de enseñanza. Pocos temas en educación han acaparado tanto la atención y a la vez la frustración de los profesores, como puede ser el amplio surtido de factores y circunstancias que engloba el concepto de motivación en el aula.

Una de las principales dificultades sobre lo referente a la implicación del alumno en el aula, es la amplia gama de diferentes fuentes de motivación que encontramos en nuestro alumnado, cada una de ellas diferentes y personales. La implicación de nuestros alumnos, es un terreno en el que confluyen varios factores: relaciones familiares y sociales, la implicación del docente y el equilibrio de los contenidos de la asignatura respecto a las capacidades del alumno. El papel de la familia puede, en algunas ocasiones, resultar difícil de controlar, pero la figura del docente debe ser capaz de alcanzar el objetivo motivacional sobre el alumno.

La figura del profesor de instrumento, el cual desarrolla su labor con el alumno de forma individual tiene una serie de particularidades, las cuales hacen que la forma de impartir las clases sea diferente a las de otro tipo de disciplinas. Debemos de contar con una serie de recursos que aporten a dichos docentes las herramientas necesarias para

motivar a sus alumnos. Muchos de estos docentes se encuentran en la incertidumbre de no saber cómo motivar a sus alumnos. Por otro lado, en ocasiones nos encontramos con una contrariedad en las creencias de los profesores acerca de los factores que motivan a sus alumnos, en este trabajo se ha realizado una revisión de la literatura científica al respecto de dicho tema para determinar cuáles son algunos de los principales factores que potencian la motivación. El objetivo general de este proyecto es estudiar los diferentes factores motivacionales que influyen sobre un alumno de instrumento, para poder facilitar la labor del docente en el aula, a la hora de motivar a sus alumnos.

Para su desarrollo, se ha organizado el trabajo en dos bloques principales. El primero está basado en la investigación en todo lo referente al ámbito de la motivación, y el segundo se centra en la realización de un proyecto educativo enmarcado dentro de la realización de las prácticas del máster en didáctica de la música y en el cual se pondrán en marcha todas las propuestas pedagógicas recopiladas lo largo de esta la investigación. Dicho proyecto consiste en la actuación sobre un grupo de 10 alumnos estudiantes de trompa, al cual se le han introducido dichas propuestas pedagógicas tanto a nivel individual como de grupo con el fin de potenciar su motivación.

2. SITUACIÓN ACTUAL: EL CAMBIO DE PARADÍGMA EDUCACIONAL EN LA LOGSE

En el antiguo plan de estudios LOGSE (1992), con la intención de dotar de sentido y significado artístico a la interpretación musical destacaba la importancia de una educación artística integral del alumno, que no solo estuviera basada en el dominio práctico de las técnicas instrumentales, sino que también incluyera otros aspectos importantes dentro de la educación musical como pueden ser el contexto histórico-cultural, estética o la expresividad (Pozo, Bautista y Torrado, 2008).

Además de esto, la LOGSE dejaba de lado a los “programas” (repertorios de piezas ya establecidos). Estos programas fueron sustituidos por una serie de objetivos para cada uno de los ciclos mucho más flexibles y concretos. Se apostaba por que el alumno adquiriera distintos tipos de capacidades, conocimientos y destrezas musicales (Pozo, Bautista y Torrado, 2008). Aunque estas enseñanzas seguían conservando su carácter profesional y especializado, pretendían atender a la diversidad de los alumnos y conseguir que cada uno de los ellos aprendiera en la medida de sus posibilidades,

buscando el equilibrio entre el desafío y las capacidades del alumno para superar los retos (Custodero, 2002).

En la LOGSE se decidió dar mayor importancia a la labor del docente y para ello se adoptaron una serie de medidas al respecto: a) se apostó por un enfoque educativo *constructivista* y aconsejar a los docentes su puesta en práctica; b) la otra consistió en prestar una especial atención a su formación, tanto inicial como permanente, mediante distintas asignaturas y cursos de capacitación psicopedagógica, curricular y didáctica.

Con estas medidas se pretendía que el profesorado adquiriera una visión teórica más compleja acerca de la enseñanza y el aprendizaje, que a su vez les permitiera aplicar estrategias metodológicas más “potentes”. Se intentaba así dotarles de recursos para, por ejemplo, promover capacidades de autonomía y autorregulación en los alumnos, incrementar su motivación y su creatividad, desarrollar las clases colectivas eficazmente, o aprovechar el potencial formativo y formador de la evaluación (Pozo et al., 2008).

Sin embargo, aunque todas las nuevas propuestas del citado plan de estudios estaban orientadas hacia la búsqueda de un cambio en el sistema educativo, estas propuestas no tuvieron demasiada aceptación por parte del profesorado, y por lo tanto los resultados obtenidos durante la vigencia de la LOGSE no fueron los esperados.

“La herencia de la tradición aun sigue estando muy presente, pues en términos generales los profesores y los alumnos de conservatorio, siguen enseñando y aprendiendo música como hace décadas” (Pozo et al., 2008)

La mentada cita nos afirma la importancia de un cambio en el sistema educativo de las enseñanzas musicales, con el fin de mejorar la calidad de la educación de los alumnos y para ello es necesario el proceso de investigación por parte del docente y la aplicación en el aula de los resultados de dicha investigación.

3. PROPUESTA DE TRABAJO

El presente trabajo tiene como objetivo principal introducir en el aula de trompa todas aquellas herramientas que favorezcan la involucración de los alumnos para que su desarrollo como intérpretes transcurra de la mejor forma posible. Tras el análisis de la

actual situación en las aulas de los centros de enseñanza musical y la definición del objetivo del estudio, se lleva a cabo un análisis documental sobre los principales conceptos relacionados con la motivación. En este análisis se pretende dar una visión global del concepto de motivación desde los puntos vista de varios autores, recopilar cuáles son sus propuestas de actuación y elegir cuales pueden ser las mejores estrategias pedagógicas aplicables en el aula de trompa.

Una vez escogidas las pautas de actuación para crear climas que propicien la motivación en el aula, se introducirán todas las estrategias didácticas elegidas para su consecución. Se estudian los antecedentes, los objetivos que se persiguen, los proceso seguidos en el aula, los nuevos roles del docente y del estudiante, las características de los problemas, se realizara la evaluación del proyecto (tanto por parte del docente como de los alumnos y sus padres) y en último lugar se llega a las conclusiones obtenidas tras el desarrollo de todas las citadas actuaciones.

El siguiente paso es crear, planificar y construir las herramientas de innovación que se pretenden poner en práctica en la asignatura de trompa y para ello se establecen objetivos a conseguir tanto para el docente como para los alumnos y sus padres, ya que todos ellos son fundamentales durante el proceso de este proyecto. Estos objetivos implican unas acciones que deben reflejarse de manera clara para garantizar el correcto desarrollo del estudio. Se plantean en primer lugar los objetivos para el docente, ya que es el encargado y responsable del correcto funcionamiento del proceso y se emprenderán todas las acciones que permitan culminar con la implantación en el aula de todas las herramientas pedagógicas y por tanto, con la incorporación del alumno al proyecto.

En el transcurso del Prácticum ha sido posible la implantación de estas herramientas en el aula durante un periodo aproximado de tres meses. En la parte final de este trabajo se refleja la experiencia vivida durante esta etapa, además de una serie de conclusiones y resultados obtenidos durante el proceso llevado a cabo.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Concepto de motivación.

Hablar de la falta de motivación de los estudiantes, la poca involucración de sus padres, la pasividad, el mal comportamiento, etc., son temas que están a la orden del día en cualquier centro educativo. Este estudio trata de descubrir el por qué de estos comportamientos e intentar encontrar las formulas para atajarlos.

El aburrimiento, el mal comportamiento, la poca involucración o los malos resultados académicos son, entre otros motivos, producto de la falta de motivación. Pero, ¿cómo podemos definir el concepto de la motivación?

Dentro del campo psicológico existen infinitud de interpretaciones y definiciones del concepto de la motivación. Algunas de estas interpretaciones son:

- *“Todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de una acción”* (Pardo y Alonso Tapia, 1990).
- *“Proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar”* (Herrera et al., 2004)
- *“La motivación es un proceso básico imprescindible para comprender la relación que establece un individuo con su medio ambiente, y para entender la máxima premisa de cualquier organismo”* (Gómez et al., 2008)
- *“Proceso cambiante y que se llega a desarrollar en el contacto con el medio y con factores, como la clase social, género, raza, entre otros, los cuales son evidentemente elementos a considerar en la elaboración de una estrategia motivacional”* (Hernández, 2011).

4.2. Concepto de Flow según Mihaly Csikszentmihalyi.

Un concepto relacionado con la motivación, al que se ha prestado gran atención es el concepto psicológico de *flow*. En esta recopilación de datos y dada la importancia de dicho concepto, se va a realizar una exhaustiva revisión de las aportaciones sobre el concepto de *flow* estudiado por Csikszentmihalyi (1996) en su libro “Fluir una Psicología de la Felicidad”

Según las afirmaciones de Csikszentmihalyi (1996) nuestra conciencia funciona como una central telefónica, cuyo objetivo es organizar y priorizar las sensaciones, sentimientos, percepciones e ideas frente a lo que está sucediendo dentro y fuera del organismo, de tal modo que el cuerpo pueda evaluarlas y actuar en consecuencia. Al estar consciente, una persona no sólo está expuesta a una sucesión continua de estímulos, sino que, a diferencia de lo que le sucede a ella misma mientras duerme o de lo que le ocurre a las demás especies, es capaz de controlarlos y dirigir el curso de los eventos. La conciencia es, entonces, “información intencionalmente ordenada”, y cada cual se encarga de definir qué información ingresa en su sistema, usando para esto su atención (Csikszentmihalyi, 1996, p. 45).

Ante los millones de señales potenciales que están al alcance de una persona en cada instante, su atención es la encargada de seleccionar las piezas de información que considera más relevantes para ingresarlas a la conciencia e ir construyendo con ellas la personalidad. Y como nuestra atención es capaz de escudriñar la memoria para recuperar en ella las referencias apropiadas que le permitan evaluar un acontecimiento y elegir un curso de acción, quien controla su atención, controla su conciencia, pues puede evitar las distracciones y concentrarse todo el tiempo que desee en alcanzar sus objetivos (p.56).

La combinación de todo lo que ha pasado por la conciencia de una persona (recuerdos, acciones, deseos, placeres y dolores) configura su personalidad, es decir, determina la jerarquía de objetivos que la persona ha ido construyendo, pieza a pieza, a lo largo de la vida. Existe, pues, una relación circular entre la personalidad y la atención, pues así como uno dirige su atención hacia aquellas cosas que su personalidad prioriza, asimismo va configurando su personalidad en función de las cosas a las cuales presta atención. (p.61)

La experiencia autotélica:

En su raíz etimológica, la palabra autotélica viene de los vocablos griegos auto y telos que significan, respectivamente, “en sí mismo” y “finalidad”. Una experiencia autotélica es aquella en la que la recompensa obtenida se deriva del mismo acto de realizar la actividad. Es decir, la atención de quien la experimenta se centra en la actividad en sí misma y no en sus posibles consecuencias. En una situación así, la energía psíquica trabaja para reforzar la personalidad en lugar de perderse en unas metas extrínsecas y el resultado inmediato es una sensación de disfrute y realización. Por esto, las experiencias autotélicas no están garantizadas por la presencia de ciertos factores exteriores, sino que responden prioritariamente a la disposición interna de la conciencia para evitar la ansiedad y el aburrimiento, poniendo orden en el caos de la mente (Csikszentmihalyi, 1996, p.109).

Características:

- 1- “Una actividad desafiante que requiere habilidades”. El disfrute en una actividad llega a su punto máximo cuando los desafíos están en justo equilibrio con las habilidades personales. El disfrute sólo aparece cuando se logra el punto medio entre el aburrimiento y la ansiedad (Csikszentmihalyi, 1996, p.83).
- 2- “Combinar acción y conciencia”. Cuando la atención está completamente absorta en una actividad, lo que la persona está haciendo llega a ser algo espontáneo, casi automático, y el protagonista deja de ser consciente de sí mismo como un ser separado de lo que hace. Por eso muchos describen la experiencia como un estado de flujo, en el que la mente discurre libre y armónicamente (p.88)
- 3- “Metas claras y retroalimentación”. Aunque el tiempo que duran las distintas actividades placenteras es muy variable, y mientras que unas culminan en pocos segundos otras pueden alargarse días enteros, en todas ellas la persona es consciente de las metas o propósitos finales (p.91). Tan cierto como que la sensación de estar haciendo algo bien es uno de los componentes de la experiencia óptima, lo es el hecho de que todas las personas son capaces de afinar su atención para percibir las señales de éxito o aprobación de formas que a otros les resultan invisibles. En realidad, el tipo de retroalimentación que se reciba es irrelevante: lo importante es poder tener la sensación de que la tarea o actividad se está haciendo bien, porque sentir que se ha tenido éxito en

alcanzar la meta crea orden en la conciencia y fortalece la estructura de la personalidad (p.90).

4- “La concentración sobre la tarea actual”. En los momentos de *flow* la atención excluye toda la información que ocupa la cabeza y que no es de utilidad para lo que se está realizando; las preocupaciones de la vida ordinaria quedan excluidas de la mente. Es como si la persona, mientras se mantiene la actividad, desconectara su memoria y alejará la entropía poniendo orden en su mente y olvidando los aspectos desagradables de la vida (p.95).

5- “La paradoja del control”. En toda actividad existen unos peligros objetivos, que son impredecibles e inevitables y unos peligros subjetivos, que provienen de la falta de habilidad o la incapacidad para estimar correctamente los peligros. Las actividades que producen las experiencias de *flow*, incluso las aparentemente más arriesgadas, están diseñadas de tal modo que permiten a quienes las practican el desarrollo de las suficientes habilidades como para reducir el margen de error a cero o tan cerca de cero como sea posible (p.98).

6- “Pérdida de la autoconciencia”. Cuando se experimenta la sensación de *flow*, desaparece de la conciencia algo a lo que comúnmente dedicamos mucha atención: la propia personalidad. Paradójicamente, cuando logramos olvidarnos de quién o de qué somos, podemos expandir aquello que somos. La experiencia óptima permite así una forma de trascendencia, pues al perder momentáneamente la personalidad, sobrepasamos el propio yo, que podrá emerger con más fuerza tras la experiencia vivida (p.102).

7- “La transformación del tiempo”. Durante el disfrute de la experiencia autotélica, la dimensión objetiva del mundo externo se vuelve irrelevante, y la percepción subjetiva de la experiencia temporal se ve alterada. Por eso muchas personas afirman que el tiempo parece pasar más rápidamente, mientras que otros, como un bailarín de ballet describiendo un complicado giro que dura menos de un segundo en tiempo real, afirman que los segundos pueden llegar a durar eternidades (p.107).

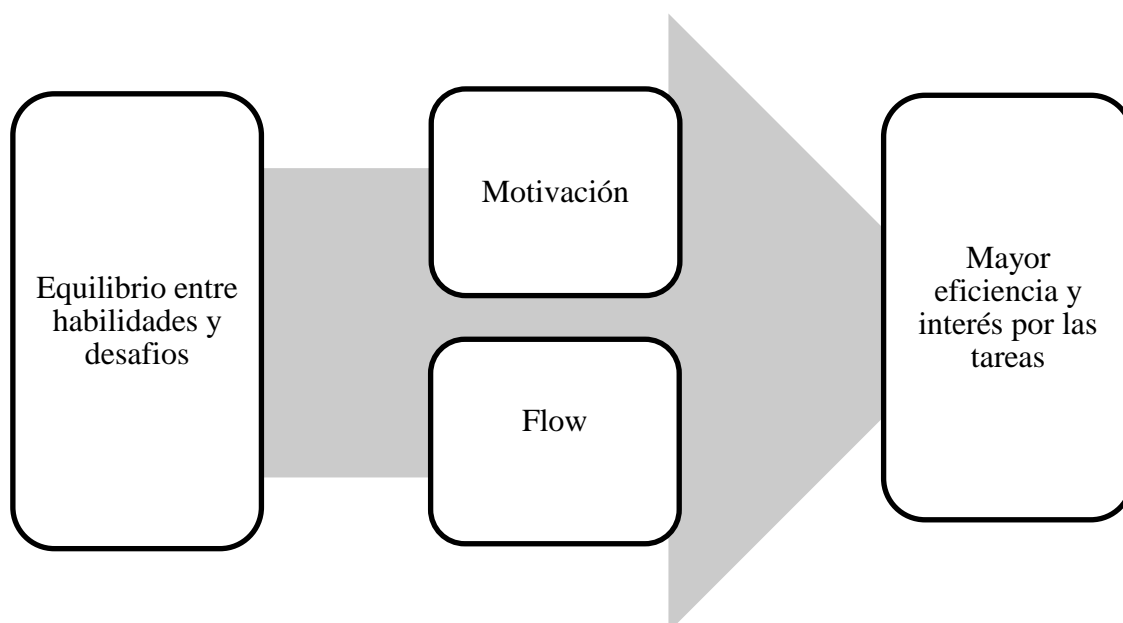
4.3. ¿Qué es la motivación?

Después de la revisión de la literatura científica relacionada con los conceptos de motivación y *flow*, se ha llegado a una serie de conclusiones, con las cuales se pueden definir ambos conceptos. En resumen:

La motivación es el estado de ánimo que impulsa el interés y esfuerzo de un sujeto hacia la obtención de sus objetivos.

El *flow* o experiencia óptima es un concepto psicológico que explica el estado de total concentración en el que un individuo se encuentra cuando realiza una actividad y se producen una serie de equilibrios entre el aburrimiento y ansiedad, y entre las habilidades y desafíos, siendo un estado sumamente agradable, el cual llega a convertirse en placer (Csikszentmihalyi, 1996).

El *flow* puede ser una herramienta útil para la motivación del alumnado. Gracias al *flow* podemos conseguir una mayor capacidad de trabajo y con un mayor grado de eficiencia.



Esquema del resumen de toda la información recopilada sobre los conceptos de motivación y *flow*.

5. COMO MOTIVAR.

5.1. ¿Es importante la motivación en el campo de la educación?

Numerosas investigaciones destacan la importancia de la motivación durante el proceso de aprendizaje y defienden que este concepto es vital durante dicho proceso.

Según Fernández (2007) la motivación es imprescindible y fundamental para el rendimiento académico. Padres, profesores e investigadores confirman esta afirmación. Además de las aptitudes personales o las estrategias de aprendizaje, la motivación se puede considerar como uno de los mejores impulsores del rendimiento académico del alumno influyendo en el esfuerzo, la persistencia y los resultados obtenidos. Como señalan Boza y Toscano (2012) existen una serie de diferencias entre los alumnos con alta motivación y los alumnos con baja motivación: mientras los alumnos con alta motivación afrontan las tareas con una actitud de expectativa de éxito, de confianza en su capacidad de realizar las tareas, cuya dificultad es un reto motivador para ellos. Los alumnos con baja motivación adoptan expectativas de fracaso ante la tarea, prefieren tareas fáciles, y predomina el valor de interés o coste de las tareas frente al de utilidad o importancia de las mismas.

”Se ha encontrado que las metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones” (Cabanach, 1996). Teniendo en cuenta esto se puede afirmar que la motivación puede variar según la importancia que un sujeto ofrezca a un reto determinado. De forma que su rendimiento estará influenciado tanto por su ambición como por la relevancia que el sujeto atribuya a las propias metas. Según Tapia (1992) existen diferentes tipos de metas capaces de influenciar la motivación del sujeto de forma diferente y según su clasificación influyen en un u otro aspecto personal del individuo:

Las *“metas relacionadas con la tarea”* son aquellas que están directamente vinculadas con una misión determinada (trabajar, aprender, etc.) y que proporcionan placer al ser realizadas, bien por ser algo nuevo o por la sensación de control sobre dicha misión. Las *“metas relacionadas con la posibilidad de elegir”* están relacionadas con la elección del propio individuo a la hora de realizar una tarea en concreto. Las *“metas relacionadas con la autoestima”* son aquellas metas que hacen que el individuo

valore positivamente la realización de una acción, evitando valoraciones negativas sobre dicha acción. Las “*metas sociales*” están relacionadas con la aceptación social y la voluntad del sujeto por evitar el rechazo social. Las “*metas externas*” son la intención del individuo por alcanzar aquello que le pueda resultar gratificante, rechazando todo aquello que no le inspire interés (Tapia, 1992). Teniendo en cuenta los distintos tipos de metas, se deberán de detectar cuales influyen al alumno en cada momento del proceso educativo para poder actuar sobre dicha meta potenciando así su nivel de motivación y recompensando su trabajo.

Coincidiendo con la descripción que Csikszentmihalyi (1996) hace de la experiencia autotélica (ya descrita anteriormente en este trabajo), Palermo (2005) señala que el incentivo de la recompensa no siempre es evidente para el alumno. Algunas de estas recompensas se encuentran ocultas en la realización de las propias tareas. Facilitar al alumno la percepción de aquellos aspectos vinculados a la motivación intrínseca como son, la autodeterminación, el reto de la actividad o la curiosidad, es una de las principales labores del docente al respecto.

5.2. ¿La actitud del docente en el aula, influye sobre la motivación del alumno?

El aula debe de ser un espacio social donde la comunicación entre el profesor y el alumno es de vital importancia ya que de esta depende en gran medida la involucración del alumno y sus deseos de aprender (Palermo, 2005). Se deben de establecer los vínculos que faciliten la comunicación entre profesor y alumno, consiguiendo así, que el alumno se sienta participe del proceso de aprendizaje.

En la misma línea de investigación Bakker (2005) plantea dos hipótesis relacionadas con el concepto de *flow* propuesto por Csikszentmihalyi (1996): saber si la aplicación de dicho concepto entre los profesores de música tiene una respuesta positiva en su trabajo, y en qué medida el *flow* de los profesores puede influir en sus alumnos.

La primera hipótesis reveló que la forma de trabajar de los profesores de música, incluyendo la autogestión, la regeneración, el apoyo social de los compañeros, y la supervisión de su trabajo, tienen una influencia positiva en el equilibrio entre sus retos y habilidades. Este equilibrio, a su vez, contribuye positivamente a la experiencia de flujo y por lo tanto en la motivación laboral (p.37).

La segunda hipótesis confirmó que existe una relación positiva entre la experiencia de *flow* de los profesores de música y la experiencia de *flow* entre sus alumnos. Se comprobó que a mayor experiencia de *flow* de los profesores, mayor es la frecuencia de experiencias entre sus estudiantes. Este aspecto del concepto de *flow* mostró las relaciones positivas entre profesores y estudiantes en cuanto a motivación, y también fue relacionado con su concentración y disfrute (p.38).

5.3. ¿Los contenidos de la asignatura (contenidos, objetivos, evaluación,...) son los más adecuados para facilitar el desarrollo educativo del alumno?

Según Custodero (2002) una aproximación a la educación musical basada en la experiencia de *flow* apoya la creación de un ambiente de aprendizaje musical desafiante y por lo tanto agradable para los estudiantes. Los niños buscan activamente desafíos musicales y al hacerlo, orientan a los profesores en el diseño de estrategias adecuadas para ayudar en la adquisición de las habilidades musicales. La metodología de investigación utilizada en este estudio es también una herramienta pedagógica. Aprender a leer las señales que los niños proporcionan acerca de cómo ellos buscan desafíos y encuentran las habilidades necesarias por sí mismos, habilidades tales como la autocorrección, anticipación, ampliar y extender los materiales musicales en sus entornos, nos dan pistas acerca de cómo educar mejor. Las políticas escolares deben apoyar este marco mediante la adopción de una visión sistémica que involucra a las familias y las ventajas de la colaboración entre padres y alumnos, proporcionando una estructura que permite a los profesores y estudiantes el tiempo necesario para la exploración a fondo de las ideas (p.8).

Csikszentmihalyi (1996) habla sobre una teoría de la educación estética que va más allá de la racionalidad cognitiva y hacia un objetivo más amplio de mejora a largo plazo en la calidad de vida, y propone el desarrollo de las habilidades de los niños hacia el "sentido de sentir y construir significados" (Csikszentmihalyi, 1996). El modelo que aquí se presenta de la investigación y la práctica comienza a abordar estas propuestas. La medición de indicadores de *flow* conductuales y afectivos de los estudiantes ha proporcionado pistas sobre sus sentimientos y la construcción del significado musical. Además, los niños en el momento del estudio, estaban todavía involucrados con la

música, y todos hablaban de la música como significativa, enriqueciendo parte de sus vidas. Proporcionar entornos en los que los alumnos pueden desarrollar disposiciones para la creación de sus propias experiencias óptimas a través de la música significa estar atentos a los desafíos inherentes a la participación musical. Cuando los educadores consideran a los alumnos como agentes que transforman materiales musicales, y el diseño y desarrollo cultural en auténticas experiencias musicales, los niños no sólo encontrarán habilidades musicales, sino también serán orientados a la naturaleza accesible y gratificante de la investigación artística (p.8).

Asimismo, Sartika y Husna (2014) realizan un estudio sobre el concepto de *flow* relacionándolo con la actividad musical en el cual afirman que todo el mundo puede encontrar su propia experiencia de *flow*, especialmente en la actividad musical. El entorno adecuado y el estilo de vida son factores importantes para ayudar a alguien a encontrar dicho *flow*. Cada personalidad dispone de diferentes niveles de motivación, por tanto se debe de encontrar la actividad adecuada a cada individuo. Como sugerencia con el fin de experimentar el *flow* dentro de la educación musical, los métodos de enseñanza y el entorno adecuado son factores importantes a tener en cuenta para ayudar a alguien a encontrar dicha experiencia. Métodos de enseñanza basados en la práctica de la interpretación de memoria y en un entorno agradable pueden ayudar al alumno a conseguir en su educación unos mayores niveles de motivación intrínseca y experiencia autotélica (p.158).

5.4. ¿Las TICs pueden ser utilizadas para favorecer la motivación del alumno?

La aparición de las TICs en nuestra sociedad y el impacto que dicha aparición ha producido, hacen inevitable una evolución del sistema de enseñanza-aprendizaje actual respecto a las formas tradicionales de impartir clase (Salinas, 2004). Esta evolución debe de estar encaminada a la introducción de las TICs en el aula como parte fundamental del proceso educativo. Según Salinas (2004) la presencia de las TICs en el aula ha producido una serie de cambios en el sistema educativo, cambios que afectan tanto al desarrollo de la actividad docente como el modo de aprender del alumno.

Al igual que en la educación en general, en el campo de la educación musical la presencia de las TICs ha revolucionado el proceso educativo y ha proporcionado una

serie de herramientas que facilitan, a la vez que motivan, el proceso educativo del alumno. *“Posiblemente uno de los efectos más significativos de las TICs en los entornos educativos, es la posibilidad que nos ofrecen para flexibilizar el tiempo y el espacio en el que se desarrolla la acción educativa”* (Almenara, 2004). Gracias a la TICs el proceso educativo del alumno ya no solo se desarrolla dentro del aula física, sino que la comunicación entre el docente, el alumno y/o sus padres es continua y eficiente. Las TICs ofrecen una serie de libertades que pueden facilitar el desarrollo académico del alumno y su involucración en la asignatura, por un lado puede realizar las tareas propias de los contenidos de la asignatura en cualquier momento y lugar, además, puede enriquecer dichos contenidos mediante su propia investigación en la red (Almenara, 2004).

5.5. ¿Cómo podemos calibrar el nivel de motivación de los alumnos?

El estudio realizado por Wrigley y Emmerson (2013) sobre el concepto de *flow*, examinó el estado óptimo en la interpretación musical con el fin de avanzar en la comprensión de esta experiencia poco investigada en dicho campo. Los hallazgos proporcionaron la primera confirmación empírica de la validez y fiabilidad del modelo de *flow* en el rendimiento de la música en directo según lo propuesto por Csikszentmihalyi (1996) y fueron coherentes con la investigación en otras disciplinas, tales como las actividades deportivas o el teatro (p.301). Tomados en conjunto, los resultados del estudio pueden haber reflejado una experiencia de *flow* en condiciones de examen, en el que la experiencia de los estudiantes como respuesta psicológica a los contextos de evaluación ha resultado ser en general similar a la respuesta interna en otras disciplinas.

Se necesitan más investigaciones para aclarar estas respuestas, y en particular para investigar si los estudiantes son susceptibles de mejorar su experiencia de *flow* ante la situación que implica una audición o concierto en vivo, en lugar de un examen delante de un tribunal como en el caso de este estudio, que para muchos estudiantes puede ser una experiencia crítica e intimidante que inhibe la experiencia de *flow* (p.302). Fomentar una experiencia de *flow* dentro de los contextos de examen podría contribuir a una mayor confianza y eficiencia de los estudiantes, un estado libre de la autoconciencia, que se traduce en un resultado de disfrute y satisfacción. Una comprensión más clara y

profunda del concepto de la experiencia óptima podría ayudar en la mejora de la enseñanza y los resultados del aprendizaje (p.303).

Puede ser que la inclusión en el currículo de métodos de enseñanza y aprendizaje que mejoren los aspectos principales de *flow* en el rendimiento de la música - como el entrenamiento de habilidades mentales para fomentar la concentración, el establecimiento de metas y las habilidades de control de excitación - puede aumentar la probabilidad de que los estudiantes que experimentan estados de *flow* mejoren el rendimiento a medida que avanzan en sus estudios. La investigación es necesaria para averiguar con certeza si es viable y, de ser así, deberían de ser incluidos los métodos de formación más adecuados para mejorar las experiencias de *flow* de los estudiantes en el desempeño de la evaluación. A la luz de los resultados de este estudio, una formación particular en el concepto de la experiencia óptima, enfocada a ayudar a mejorar la capacidad de concentración y motivación de los estudiantes, puede no sólo mejorar los resultados de enseñanza y aprendizaje, sino también un desempeño más gratificante y agradable de estos procesos (p. 303).

En este estudio se van a utilizar dos tipologías de instrumentos de medida: instrumentos de carácter cualitativo (análisis de videos, fotos, observación, etc.) e instrumentos de carácter cuantitativo (estudios de frecuencia de los cuestionarios realizados a los participantes en el estudio).

La medición de los comportamientos emocionales de los alumnos durante la realización de una actividad, puede dar pistas de cuál es su nivel de motivación y que factores pueden influir en este. Entre los diferentes instrumentos que pueden ser utilizados a la hora de calibrar el estado emocional de un sujeto durante la realización de una actividad podemos encontrar la filmación en video de expresiones para su análisis posterior a cámara lenta, la utilización de cuestionarios, informes, entrevistas, etc. La utilización de estos instrumentos en los últimos años ha logrado una considerable fiabilidad. Aunque hay que utilizar dichos resultados con cierta prudencia, ya que diversas razones (memoria, aprendizaje, dominio del lenguaje, etc.) pueden influir en los resultados (Álvarez et al., 2000).

Con la utilización de cuestionarios cerrados como herramienta de medición podemos obtener resultados de carácter cuantitativo respecto a la información requerida. La

utilización de este sistema de evaluación nos aporta como principal característica la obtención de la información de una forma más aséptica e impersonal en comparación a otros sistemas de evaluación como podrían ser el cuestionario abierto o la entrevista. Gracias a la utilización de este tipo de cuestionarios obtendremos de una forma rápida y sencilla la opinión sobre la experiencia del conjunto de los alumnos durante el desarrollo del estudio. Además, gracias a las características propias de dicho procedimiento la codificación de los datos se realizara de una forma sencilla y eficaz (Muñoz 2003).

6. METODOLOGÍA Y RECURSOS UTILIZADOS

6.1. Innovación.

En los apartados anteriores se ha hablado de qué es la motivación y de las pautas de actuación más adecuadas para favorecer dicha motivación en los alumnos de instrumento. Llegados a este punto, es el momento de poner en práctica todos los planteamientos mostrados en el marco teórico. Para ello, se propone introducir en el aula una nueva metodología, un nuevo método de aprendizaje en el que el cambio de paradigma existente sea posible. En el sistema de enseñanza tradicional, generalmente, el docente explica parte de la materia y propone alguna actividad para aplicar los contenidos. En esta nueva metodología también se va a involucrar de forma activa al entorno del alumno (Sartika y Husna, 2014), y como resultado, el contenido y el docente ya no son los elementos centrales del proceso educativo. Al hablar de motivación se mencionó que existen diferentes razones que favorecen la motivación del alumno: el equilibrio entre el desafío y las capacidades del alumno para superar los retos (Custodero, 2002), la importancia de la motivación del profesor (Bakker, 2005), la importancia que el alumno da a las metas que se deben conseguir (Tapia, 1992) o la introducción de las TICs (Salinas, 2004) son las principales herramientas utilizadas en este trabajo con la intención de favorecer dicha motivación.

6.2. Descripción del centro en el que se desarrollo el estudio.

El centro en el que se realizaron las prácticas de este máster es una escuela de música dotada con todos aquellos materiales necesarios para que el desarrollo del proceso educativo transcurra con todas las garantías. En concreto, el aula de trompa está dotada

con una pizarra de pentagramas, un equipo de música con dos altavoces, un piano de pared, teclado electrónico, sillas, ordenador, proyector y pantalla, mesa para el profesor, atriles, así como armarios y estanterías para guardar material. El tamaño del aula ha permitido realizar las clases conjuntas del grupo de trompas, lo que supone un hecho muy importante ya que ha ayudado tanto al profesor como a los alumnos a situarse en el contexto adecuado, y poniendo en práctica todas aquellas herramientas descritas en este trabajo.

En cuanto a los aspectos negativos del aula cabe destacar que la acústica del espacio no es del todo apropiada, algo muy importante para el correcto funcionamiento de la clase. Dicho problema podría solucionarse con una moqueta y algunos paneles con absorción acústica, convirtiéndose en un lugar más adecuado para una correcta interpretación musical.

La zona en la que se encuentra el centro educativo posee buenas infraestructuras: escuelas, parques, biblioteca, ambulatorio, varias farmacias, polideportivo, piscina cubierta, auditorio, gran cantidad de comercios... El municipio cuenta con tres bandas de música, además existen varios coros y corales, grupo de danzas regionales, rondalla y grupos de dulzainas. También hay grupos de teatro y de zarzuela. El nivel de vida es medio, hay seguridad y no hay problemas de marginación social. Es una zona en la que en la mayoría de las familias trabajan los dos padres, aunque desde hace unos años, por la situación económica en la que se ha visto sumergida la sociedad, está aumentando considerablemente la población que está en el paro. El nivel de inmigración fue aumentando considerablemente a mediados del siglo XX debido a la industria y la agricultura, aunque hoy en día ha bajado el volumen de trabajo y como consecuencia la inmigración se ha visto afectada.

Se puede decir que hay una buena participación de las familias en la vida del Centro. La relación del profesor con dichas familias es adecuada, se realizan reuniones periódicas con los padres y madres de los alumnos de la escuela de música. La colaboración del AMPA es permanente y también existe una gran implicación del profesorado en las experiencias y planes de mejora en materias de diversidad y convivencia.

6.3. Características de los alumnos.

El grupo de alumnos que formó parte del estudio está constituido por diferentes tipologías de alumno en lo referente tanto en edades como en su nivel musical: 2 de los alumnos (entre 7 y 8 años) están en la primera etapa de aprendizaje (1º Iniciación, 1ªE. Elementales) por lo tanto su nivel musical todavía es muy limitado. 4 alumnos están cursando las Enseñanzas Elementales (2ª, 3ª y 4ª curso) momento en el que comienzan a adquirir habilidades y ya existe una mejoría considerable en su nivel interpretativo. El resto de alumnos (4), presentan un mayor nivel musical, ya que están cursando las Enseñanzas Profesionales (1º, 3º y 6º curso).

SUBGRUPOS	EDAD	Nº DE ALUMNOS
Etapas de aprendizaje	7-8	2
Enseñanzas elementales	9-11	4
Enseñanzas profesionales	12-18	4
NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS:		10

Por otro lado, se ha podido apreciar que existen alumnos que han alcanzado un buen nivel musical independientemente del curso que están realizando, en cambio, otros alumnos a los que les supone un mayor esfuerzo alcanzar dicho nivel. Estas diferencias, de cierta manera, dificultaron la elección de un repertorio apropiado para la interpretación del grupo. Teniendo en cuenta las afirmaciones de Csikszentmihalyi (1996) cuando afirma que el disfrute en una actividad llega a su punto máximo cuando los desafíos están en justo equilibrio con las habilidades personales, y dicho disfrute sólo aparece cuando se logra el punto medio entre el aburrimiento y la ansiedad, se decidió “personalizar” las partituras de cada alumno respecto su nivel individual, consiguiendo así, que cada alumno fuera capaz de interpretar su partitura dentro de sus capacidades (ANEXO I).

6.4. Herramientas pedagógicas empleadas en el estudio.

Sartika y Husna (2014) afirman que el entorno adecuado y el estilo de vida son factores importantes para ayudar a alguien a encontrar la experiencia de *flow*. Cada personalidad dispone de diferentes niveles de motivación, por tanto se debe de encontrar la actividad adecuada a cada individuo. Teniendo en cuenta estas afirmaciones, debemos prestar atención a la aparición de las TICs en nuestra sociedad y al impacto que dicha aparición ha producido, ya que son un factor muy importante en el entorno del alumno y hacen inevitable una evolución del sistema de enseñanza-aprendizaje actual respecto a las formas tradicionales de impartir clase (Salinas, 2004). Esta evolución debe de estar encaminada a la introducción de las TICs en el aula como parte fundamental del proceso educativo.

Siguiendo estos planteamientos y con la intención de involucrar dicho entorno del alumno en el proceso de aprendizaje se integró a los padres de una forma más activa en la participación en este estudio, para ello se creó un grupo en la aplicación para dispositivos móviles “WhatsApp”, donde se introdujeron a todos los alumnos y/o sus padres, manteniendo así, de una forma sencilla, una comunicación constante. Mediante correo electrónico se facilitaron todos aquellos materiales que se consideraron importantes (partituras en pdf, videos, instrucciones para la investigación,...) Además, con la intención de orientar a los padres en todo lo referente al desarrollo del proyecto, se realizaron una serie de asambleas en las que se les facilitaron todas las instrucciones necesarias para el correcto funcionamiento de dicho proceso. Las sesiones de trabajo con el grupo han sido llevadas a cabo en colaboración entre el profesor y los padres, de manera que se puedan intercambiar impresiones, recursos, ideas y así garantizar la coordinación. La implantación de este proyecto coincidiendo con el periodo de prácticas de este máster, supone la dedicación durante 3 meses, dos horas semanales de trabajo con el grupo, además de una hora semanal de clase individual con cada alumno.

Según Custodero (2002) cuando los educadores consideran a los alumnos agentes que transforman materiales musicales, y el diseño y desarrollo cultural en auténticas experiencias musicales, los alumnos no sólo encuentran habilidades, sino que también serán orientados a la naturaleza accesible y gratificante de la investigación artística. Por tanto, en las clases en grupo se hizo sentir a cada uno de los alumnos como parte indispensable e igual de importante que cualquier otro. Además se consideró a cada uno

de ellos capaces de decidir, participar y tomar decisiones; con el fin de qué llegasen a ser responsables de su trabajo. Siempre se propició un ambiente participativo y de respeto desde la primera hasta la última clase, en la que todos los alumnos exponían sus opiniones, resolvían los problemas que iban surgiendo, reflexionaban y decidían entre todos. Así, tanto en las clases individuales como durante el transcurso de las clases en grupo se intentó, a través de asambleas y recursos materiales, que los alumnos razonaran, investigasen, experimentaran, comprendieran y descubriesen nuevos conocimientos.

En el desarrollo del estudio estuvieron involucrados todos los alumnos de la asignatura de trompa pertenecientes al Centro. El proyecto consiste en la preparación de una audición de dicho grupo de trompas, en la cual se estudiaron tanto a nivel interpretativo, como histórico o estético, cada una de las composiciones elegidas:

- Inicio de la “Sinfonía No.3 en RE menor”.....Gustav Mahler
- Minuetto de la “Sinfonía N°8”.....Ludwig van Beethoven
- Pasaje de la “Sinfonía N° 3, en mi bemol mayor”.....Robert Schumann
- Obertura de la opera “Semiramide”.....Gioachino Rossini
- Obertura de “Der Freischütz”.....Carl Maria von Weber
- Inicio tercer movimiento “Sinfonía N° 5”.....Piotr Tchaikovski

Además de la introducción de las TICs, propuesta por Salinas (2004), como vehículo para facilitar la involucración del entorno del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas también fueron utilizadas como herramienta pedagógica dentro del aula. Para ello se utilizaron una serie de materiales (ordenador, programas de edición musical, metrónomo y afinador digital, etc.) como parte fundamental del proceso y gracias al cual fueron alcanzados una serie de objetivos:

- Ofrecer a los alumnos una formación completa que incluya el uso de aquellas herramientas de trabajo que sin duda utilizarán en su futuro profesional.
- Facilitar a los alumnos la tecnología necesaria para implantar nuevas metodologías educativas. Facilitando un enfoque pedagógico más centrado en el estudiante, que puede realizar más actividades de trabajo en grupo y más actividades

autónomas de iniciativa propia

- Ampliar el espacio de trabajo más allá del aula física. El uso de las nuevas tecnologías forman parte de la práctica habitual de los docentes, el trabajo puede hacerse ahora también en casa puesto que dispondrán de las herramientas y materiales necesarios para ello.

- Ampliar y diversificar el número de recursos y materiales para el aprendizaje. La diversidad de aplicaciones diseñadas para la educación nos permite adaptar en cualquier momento la forma de dar las clases, diversificando así el aprendizaje y personalizándolo a cada alumno de una forma casi inmediata puesto que el profesor tiene a su disposición un amplio abanico de recursos y materiales que puede distribuir en cualquier momento entre su alumnado sin necesidad de esperar a realizar fotocopias o buscar un determinado material fuera del aula para la clase siguiente.

- Enviar las tareas de forma eficaz y efectiva. Los alumnos reciben en sus dispositivos los mensajes directos del profesor, pueden acceder a las tareas y realizarlas desde casa. Esto permite un mayor control y seguimiento por parte de las familias puesto que ya nadie olvida los ejercicios a practicar en casa.

- Proporcionar a los alumnos el acceso a múltiples fuentes de información. Ya no solo pueden consultar el libro de texto, el acceso a internet les permitirá consultar y acceder a partituras digitales, vídeos, programas de edición musical, etc.

- Prepararles para trabajar en un entorno colaborativo. La mayoría de los trabajos del futuro requerirán el trabajo en grupo y el uso de herramientas colaborativas. Las nuevas tecnologías proporcionan una inmediata comunicación a través de Internet con compañeros y profesores y acceso a aplicaciones y entornos colaborativos. Así los estudiantes, en todo momento y lugar, pueden compartir ideas y recursos, comentar y debatir temas, pedir ayuda y proporcionarse apoyo. Se redefine el espacio de aprendizaje sobre la base de la conexión de las personas y el acceso a la información a través de espacios virtuales de colaboración.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Custodero (2004) los contenidos del

proyecto variaron según el nivel musical de cada uno de los alumnos, así se dividió el grupo en tres subgrupos de trabajo:

- En el caso de los alumnos de 2º de iniciación y 1º de E.E. se trabajaron contenidos basados en la lectura de las partituras, utilizando como herramientas pedagógicas el metrónomo y afinador digitales, videos, audios, y en particular el programa de edición musical “Finale 2014” utilizándolo como herramienta de visualización y escucha por parte del alumno de cada una de las distintas voces, ayudándole a reconocer la suya propia entre estas.

- Los alumnos comprendidos entre los cursos 2º, 3º y 4º de E.E., además del trabajo de contenidos y herramientas pedagógicas utilizado en el subgrupo anterior, se le facilitaron las herramientas para que realizase una pequeña investigación sobre una de las obras anteriormente citadas (ANEXO II), realizando así, además de un trabajo en lo referente a la interpretación musical de las piezas un estudio más amplio del repertorio en cuanto a vida del compositor, estilo, importancia dentro de la historia de la música, etc.

- Los alumnos de EE.PP al igual que en el subgrupo anterior, han realizado una pequeña investigación sobre una de las composiciones a trabajar, y además aportaron al aula diferentes versiones recopiladas por ellos mismos de las distintas piezas, realizando un pequeño coloquio entre ellos sobre estas. En este subgrupo y dentro del terreno interpretativo se ha hecho más énfasis sobre criterios musicales y estéticos de las obras a estudiar.

Según Palermo (2005) el aula debe de ser un espacio social donde la comunicación entre el profesor y el alumno es de vital importancia ya que de esta depende en gran medida la involucración del alumno y sus deseos de aprender. Se deben de establecer los vínculos que faciliten la comunicación entre profesor y alumno, consiguiendo así, que el alumno se sienta participe del proceso de aprendizaje. Así pues, durante el desarrollo del estudio siempre se trató a los alumnos con el máximo respeto y se les consideró a todos ellos como personas con capacidad de razonamiento.

En el caso de las clases individuales y considerando las aportaciones de Bakker (2005) cuando afirma que a mayor experiencia de *flow* de los profesores, mayor es la

frecuencia de experiencias entre sus estudiantes, siempre se intentó ayudar a cada alumno con aquellos problemas que fueron surgiendo durante el transcurso de cada una de las clases de la forma más dinámica posible. En primer lugar se prestó atención a la posible causa de dicho problema y se buscó la mejor solución observando las características propias de cada alumno respecto a su nivel, edad, etc. En todo momento se mantuvo una actitud positiva, se tuvo en cuenta la capacidad de razonamiento de cada alumno y la principal función del profesor fue la de alentar al alumno para que fuese él por sí mismo quien encontrara la solución al posible problema.

7. RESULTADOS

7.1. Medición de los resultados.

La medición de los comportamientos emocionales de los alumnos durante la realización de una actividad, puede dar pistas de cuál es su nivel de motivación y qué factores pueden influir en este. Entre los diferentes instrumentos que pueden ser utilizados a la hora de calibrar el estado emocional de un sujeto durante la realización de una actividad podemos encontrar la filmación en video de expresiones para su análisis posterior a cámara lenta, la utilización de cuestionarios, informes, entrevistas, etc. La utilización de estos instrumentos en los últimos años ha logrado una considerable fiabilidad. Aunque hay que utilizar dichos resultados con cierta prudencia, ya que diversas razones (memoria, aprendizaje, dominio del lenguaje, etc.) pueden influir en los resultados (Álvarez et al., 2000).

En este estudio se utilizaron dos tipologías de instrumentos de medida de resultados: las técnicas de análisis cualitativo utilizadas fueron la observación de los participantes antes, durante y después de la audición y las respuestas de estos a la entrevista realizada tras el desarrollo del proyecto. En cuanto a las técnicas de análisis cuantitativo se llevó a cabo un estudio de frecuencias sobre el cuestionario que se realizó a todos los participantes en el proyecto. A continuación se presentan los resultados obtenidos de dichos análisis realizados.

7.2. Análisis de la audición.

Coincidiendo con la finalización de las prácticas de este máster se realizó la audición del grupo de trompas en la que participaron todos los alumnos de la asignatura. Esta

audición plasma el resultado final del proyecto desarrollado durante los tres últimos meses y el cual es el eje principal del desarrollo de este trabajo.

Durante el transcurso de esta audición algunos de los alumnos además de interpretar las piezas del programa, tuvieron que leer ante el público los datos recopilados en cada una de sus investigaciones sobre las obras a interpretar. Gracias a esto los alumnos no solo se enfrentaron al público interpretando cada una de las piezas, sino que también tuvieron que exponer su pequeño trabajo de investigación a modo de presentación del programa.

El resultado fue muy gratificante, teniendo presente el concepto de *flow* o experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1996) que define el estado de total concentración en el que un individuo se encuentra cuando realiza una actividad, se puede observar en algunas de las fotografías tomadas en la audición (ANEXO III), como dicha concentración en los alumnos tanto antes como durante el transcurso de la actuación fue excepcional.

Dentro de las distintas limitaciones técnicas de cada uno de los alumnos y respetando las afirmaciones de Csikszentmihalyi (1996) cuando dice que las actividades que producen las experiencias de *flow*, incluso las aparentemente más arriesgadas, están diseñadas de tal modo que permiten a quienes las practican el desarrollo de las suficientes habilidades como para reducir el margen de error a cero o tan cerca de cero como sea posible (p.98), se pudo constatar que el nivel interpretativo de la audición fue más que notable, pudiendo afirmar que en dicha audición se obtuvieron los objetivos planteados al respecto.

Cabanach (1996) dice que: *“se ha encontrado que las metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones”*. Teniendo en cuenta esta afirmación y habiendo observado, tanto la demostración de euforia de los alumnos, como los gestos de satisfacción de sus padres durante la asamblea improvisada entre los alumnos, padres y profesor una vez finalizada la audición, se puede confirmar que todos los objetivos propuestos en este sentido fueron alcanzados.

7.3. Entrevista.

Como parte de la investigación y con la intención de conocer cuáles eran las opiniones de los participantes (alumnos y padres) sobre el proyecto, se decidió realizar una serie de preguntas con las que se pudiera obtener pistas sobre aquellos aspectos del estudio que han cumplido con los objetivos y aquellos en los que se podría realizar algún tipo de mejora.

Durante las entrevistas se permitió que cada uno de los entrevistados pudiera explicar con total libertad su opinión sobre el desarrollo de este proyecto. Las entrevistas se realizaron de forma independiente, para evitar que las respuestas estuvieran influenciadas por las de otros entrevistados.

Analizando los resultados de la entrevista (ANEXO IV) se obtiene una información bastante esclarecedora de cuál ha sido la experiencia personal de cada participante en el proyecto. Sin embargo, como afirma Álvarez (2000) hay que utilizar dichos resultados con cierta prudencia, ya que diversas razones (memoria, aprendizaje, dominio del lenguaje, etc.) pueden influir en los resultados.

A continuación se exponen tanto los resultados obtenidos de las preguntas como la síntesis de las respuestas:

Creas que con el desarrollo de este proyecto ha fomentado la motivación en la asignatura de trompa. ¿Por qué?

Respuestas de los alumnos:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| - Sí, es más interesante. | - Sí, es divertido. |
| - Sí, se aprende más. | - Sí, es fácil. |
| - Sí, es divertido. | - Sí es gracioso. |
| - Sí, es divertido. | - Sí, es divertido. |
| - Sí, me gusta más tocar la trompa. | - Sí, ahora quiero tocar más. |

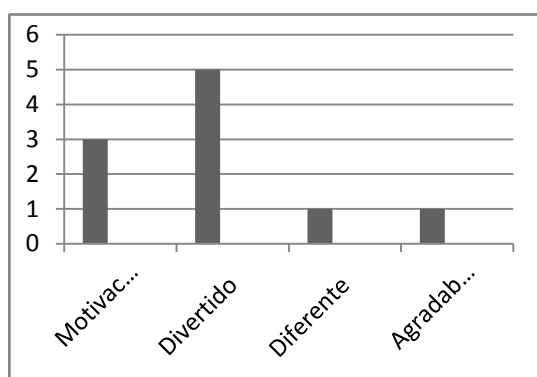
Respuestas de los padres:

En la justificación de esta respuesta por parte de los padres, han existido dos argumentos diferentes: aquellos relacionados con la influencia del estudio sobre el alumno, y los relacionados con las características propias del estudio.

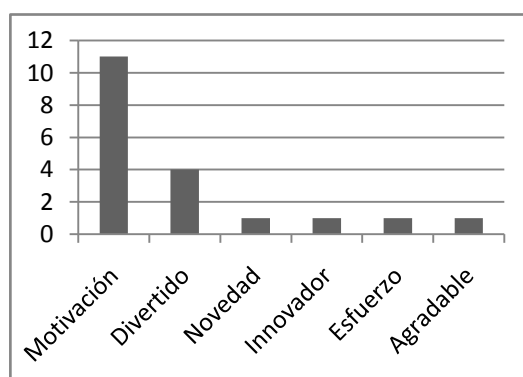
Relacionadas con el alumno	Relacionadas con el estudio
Le apetece estudiar más la trompa.	Facilita el estudio del alumno.
Ve la asignatura como algo divertido.	Es algo nuevo.
Es más divertido para el alumno.	Es genial.
Tiene más ganas de tocar la trompa.	Es más distraído.
Tiene más ganas de venir a clase.	Es divertido.
Se involucra más.	Es innovador.
Ve el estudio como algo agradable.	Hace las clases más amenas.
Tiene más ganas de tocar la trompa.	Favorece el esfuerzo.
Se divierte más.	Es más divertido para el alumno.
Le apetece estudiar más la trompa.	
Se lo pasa mejor tocando.	

Respecto a esta primera pregunta, la respuesta fue clara y no hubo lugar a discusión, todos los participantes están de acuerdo en que durante el desarrollo de este proyecto se ha fomentado la motivación en la asignatura de trompa creándose un buen ambiente durante toda la actividad. En cuanto a las razones que justifican sus respuestas en todos los casos han sido argumentos positivos relacionados con el concepto de la motivación (Pardo y Alonso Tapia, 1990, Herrera et al., 2004, Gómez et al., 2008, Hernández, 2011) utilizando adjetivos como: divertido, innovador, agradable, distraído, etc. Todos los padres están de acuerdo en que esta nueva metodología mejora la motivación de los alumnos.

Si tuviera que describir en una sola palabra el desarrollo del proyecto, ¿cuál sería?



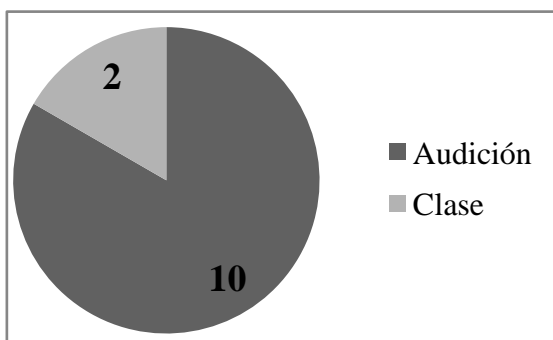
Gráfica 1. 1 Palabras elegidas por los alumnos.



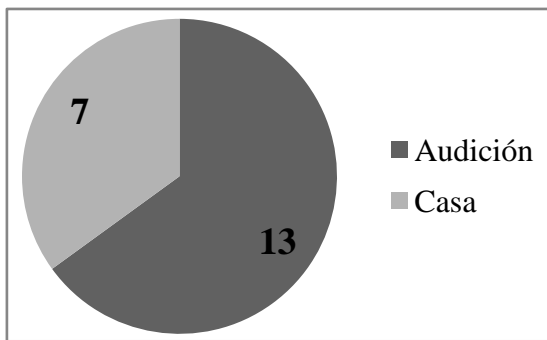
Gráfica 1. 2 Palabras elegidas por los padres

Como se observa en las graficas 1.1 y 1.2, en la mayoría de los casos (alumnos y padres) la palabra elegida fue “motivación”, en el resto de casos y al igual que en la pregunta anterior las palabras elegidas (divertido, agradable, esfuerzo, etc.) estaban muy relacionadas con este concepto.

¿Cuál ha sido tu mejor momento y por qué?

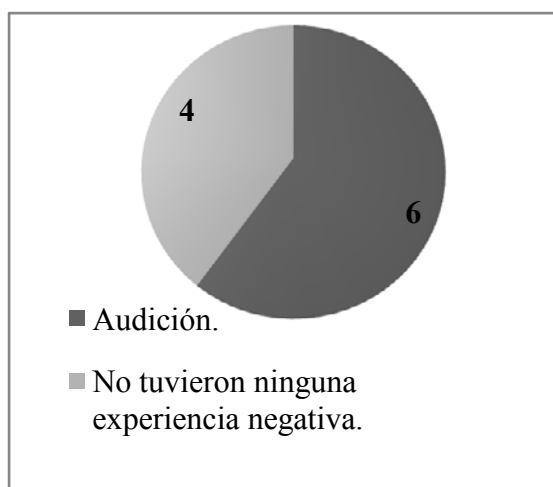


Gráfica 2.1. Mejor momento elegido por los alumnos.

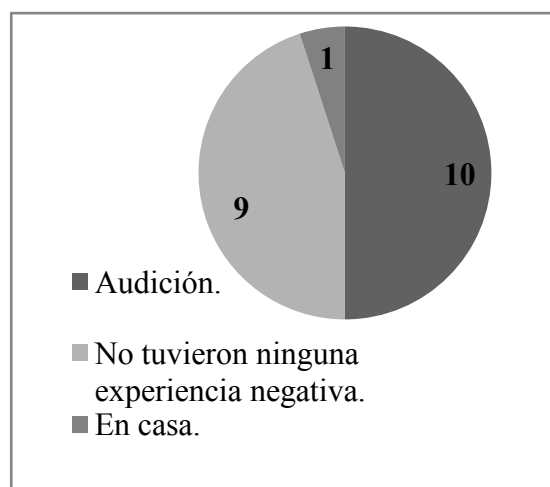


Gráfica 2.2. Mejor momento elegido por los padres

Como se puede ver en la grafica 2.1 en este caso, la mayoría de los alumnos eligieron el momento de la audición como su preferido, sin embargo, llama la atención como en dos casos reconocieron que fue en las clases cuando mejores momentos experimentaron, alegando que les resultaba gratificante por diferentes motivos el desarrollo de la clase, así pues damos sentido a la propuesta de Sartika y Husna (2014) cuando afirman que todo el mundo puede encontrar su propia experiencia de *flow*, especialmente en la actividad musical. El entorno adecuado y el estilo de vida son factores importantes para ayudar a alguien a encontrar dicho concepto. En la respuesta de los padres a esta pregunta como se observa en la gráfica 2.2, obtenemos unos resultados bastante esclarecedores, ya que, aunque en la mayoría de los casos (13 de los 20 padres y madres entrevistados), y al igual que en las respuestas de los alumnos, eligieron la audición como el momento más gratificante del desarrollo del proyecto, en 7 casos los padres afirmaron que fue en sus respectivos hogares donde disfrutaron de los mejores momentos durante el desarrollo del proyecto. Estas afirmaciones confirman las aportaciones de Custodero (2002) cuando dice que las políticas escolares deben apoyar este marco mediante la adopción de una visión sistémica que involucra a las familias y las ventajas de la colaboración entre padres y alumnos, proporcionando una estructura que permite a los profesores y estudiantes el tiempo necesario para la exploración a fondo de las ideas.

¿Cuál es la peor experiencia que has tenido durante el proyecto?


Gráfica 3.1. Peor experiencia elegida por los alumnos.



Gráfica 3.2. Peor experiencia elegida por los padres

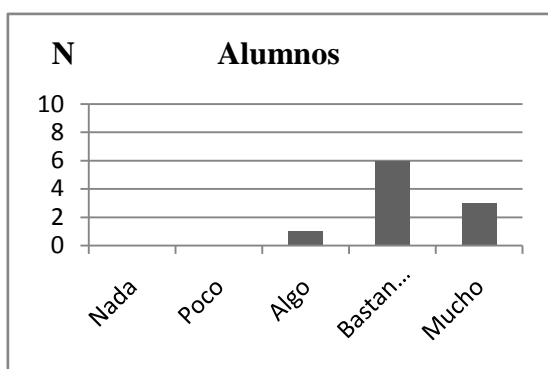
En lo referente a cuál fue la peor experiencia vivida durante el desarrollo de las distintas actividades, y como se puede observar en las graficas 3.1 y 3.2 llama la atención que en 13 de los 30 casos entrevistados (alumnos/padres) afirmaran que no habían experimentado ninguna mala experiencia, y en aquellos casos que si lo habían hecho (16 de 30), esta mala experiencia siempre estaba relacionada con los nervios de la actuación, y no con ningún momento dentro del desarrollo del proceso educativo. Solo uno de los padres entrevistados afirmó que la peor experiencia del proyecto se produjo en casa en los momentos que el alumno no entendía algo relacionado con el trabajo. Las respuestas obtenidas en esta pregunta se pueden relacionar con el estudio realizado por Wrigley y Emmerson (2013) sobre el concepto de *flow* y el cual propone que fomentar una experiencia de *flow* dentro de los contextos de examen (en este caso audición) podría contribuir a una mayor confianza y eficiencia de los estudiantes, un estado libre de la autoconciencia, que se traduce en un resultado de disfrute y satisfacción. Sin embargo, y teniendo en cuenta que los padres y madres no participaron de forma activa en dicha audición, podríamos explicar dicho estado de nerviosismo por dos razones principales: en primer lugar cabe destacar que aunque no participaron en la actuación ante el público, tuvieron un mayor grado de implicación durante la preparación de dicha audición en comparación con otras audiciones convencionales, motivo por el cual quizás se sintieran más participes en dicha actividad.

Y en segundo lugar, el evidente estado de nerviosismo de sus hijos ante la actuación, pudo influir en la preocupación de sus padres ante tal situación.

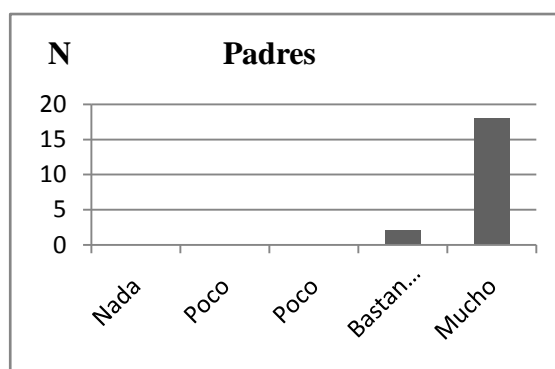
7.4. Resultados del cuestionario

A continuación se presenta la información obtenida a través de un cuestionario de escala Likert (a excepción de la 8ª pregunta) que fue diseñado específicamente para los participantes en el estudio realizado. Dicho cuestionario (ANEXO V) estaba formado por un total de 10 preguntas cuyas respuestas se estructuraron en 5 opciones según el nivel de satisfacción (nada, poco, algo, bastante o mucho). Se emplearon dos modelos distintos de cuestionario; uno para alumnos (N=10) y otro para padres (N=20), cuyas preguntas estaban relacionadas entre ellas y basadas en el desarrollo del presente estudio.

1. Se preguntó a todos los participantes en el estudio si habían encontrado diferencias entre la metodología llevada a cabo en las últimas clases y el método que se había utilizado hasta entonces.



Gráfica 4.1 Respuesta de los alumnos a la pregunta: ¿has encontrado diferencias entre la metodología llevada a cabo en las últimas clases y el método al que estabas acostumbrado?

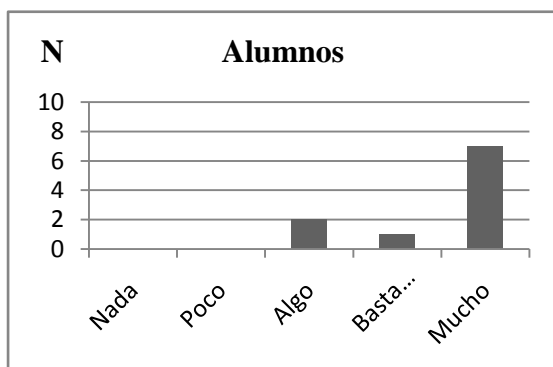


Gráfica 4.2 Respuesta de los padres a la pregunta: ¿has encontrado diferencias entre la metodología llevada a cabo en las últimas clases y el método al que estabas acostumbrado?

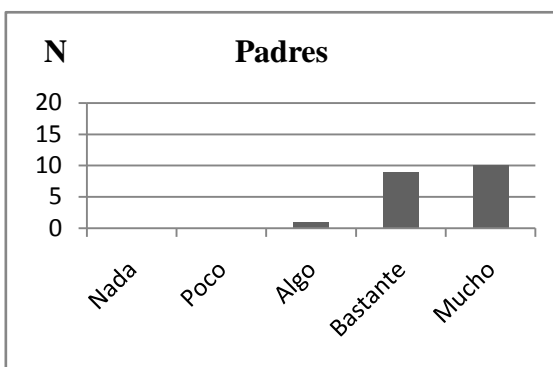
Como se aprecia en la gráfica 4.1, el 60% de los alumnos encuestados encontró bastante diferencia entre la metodología llevada a cabo durante el desarrollo del proyecto y la metodología que había sido utilizada hasta entonces en el aula de trompa. Un 30% consideró que existe mucha diferencia, y tan solo un 10% afirmó que encontró algo de diferencia entre dichas metodologías. Observando la gráfica 4.2, podemos ver como en el caso de los padres se hizo más evidente esta percepción ya que en un 90% de los casos confirmaron que notaron mucha diferencia entre la metodología llevada a

cabo hasta entonces y la metodología utilizada durante el proyecto. Según estos datos se puede afirmar, que la introducción en la asignatura de trompa de nuevas herramientas pedagógicas fue percibida por los alumnos de forma bastante evidente, y que en el caso de los padres, esta percepción fue aún mayor. Posiblemente estos resultados estén relacionados con el hecho de haber introducido a estos últimos de una forma más activa en el desarrollo del aprendizaje dentro de la asignatura de trompa, algo que sin duda ha hecho que se sientan de una forma más evidente, participen en la educación musical de sus hijos/as.

2. Se decidió averiguar cuál era la opinión de los encuestados en lo referente a la introducción de las TICs en la asignatura de trompa, y conocer si les resulto interesante dicha introducción.



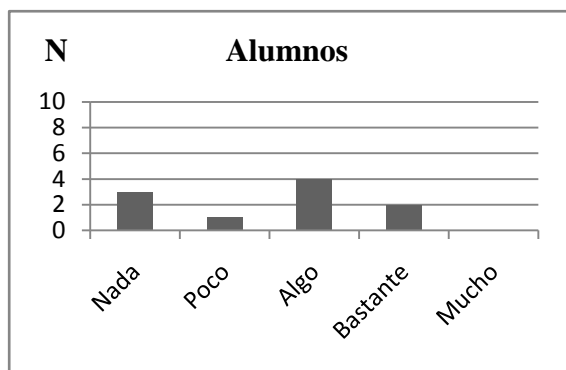
Gráfica 5.1. Respuesta de los alumnos a la pregunta: ¿te ha parecido interesante la utilización de las tics (ordenador, videos, audios, etc.)?



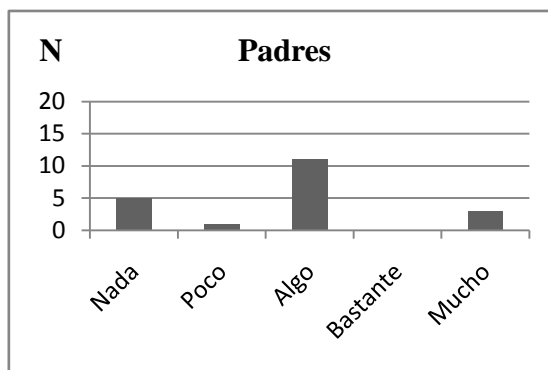
Gráfica 5.1. Respuesta de los padres a la pregunta: ¿te ha parecido interesante la utilización de las tics (ordenador, videos, audios, etc.)?

Analizando las gráficas 5.1 y 5.2 se observa que la amplia mayoría de los participantes en el proyecto (90%) consideró bastante o muy interesante la introducción de las TICs en la asignatura. Este dato confirma la importancia de esta introducción como método pedagógico en las aulas, y está de acuerdo con las aportaciones de Salinas (2004) cuando señala que la aparición de las TICs en nuestra sociedad y el impacto que dicha aparición ha producido, hacen inevitable una evolución del sistema de enseñanza-aprendizaje actual respecto a las formas tradicionales de impartir clase. La presencia de las TICs en el aula ha producido una serie de cambios en el sistema educativo, cambios que afectan tanto al desarrollo de la actividad docente como el modo de aprender del alumno.

3. Se les pregunto a los alumnos si con esta metodología habían tenido que realizar un mayor esfuerzo, y al mismo tiempo saber si sus padres gracias a ella, se habían sentido más involucrados con la educación de sus hijos/as en lo referente al estudio de la trompa. La intención de esta pregunta era que los participantes en el estudio recapacitaran y se preguntaran a sí mismos si esta nueva metodología había conseguido aumentar su motivación consiguiendo así incrementar su esfuerzo.



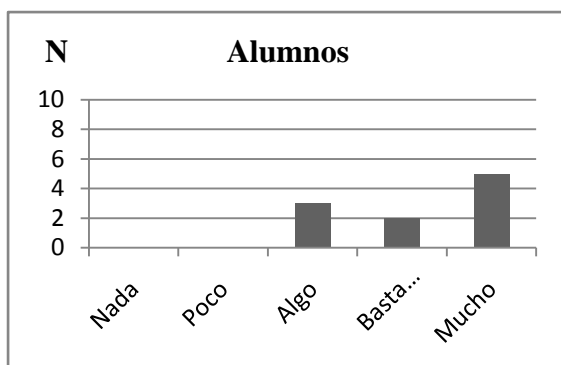
Gráfica 6.1. Respuestas de los alumnos a la afirmación: con esta metodología he tenido que realizar un mayor esfuerzo.



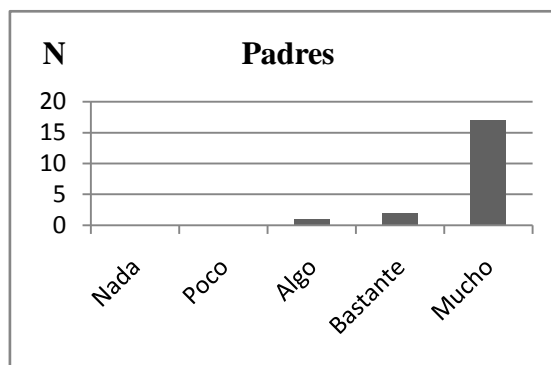
Gráfica 6.2. Respuestas de los padres a la afirmación: con esta metodología he tenido que realizar un mayor esfuerzo para involucrarme en la educación de mi hijo/a.

Esta pregunta del cuestionario tal y como reflejan las gráficas 6.1 y 6.2, es la que más dudas creó entre los encuestados a la hora de elegir la respuesta correcta, y al mismo tiempo la que más información aportó sobre el desarrollo del proyecto. Encontramos la explicación a dicho desconcierto revisando las aportaciones de Csikszentmihalyi (1996) cuando en su libro describe el concepto de “combinar acción y conciencia” y afirma que cuando la atención está completamente absorta en una actividad, lo que la persona está haciendo llega a ser algo espontáneo, casi automático, y el protagonista deja de ser consciente de sí mismo como un ser separado de lo que hace. Teniendo en cuenta estas afirmaciones, se pueden explicar las reacciones contradictorias de los encuestados, ya que aunque eran conscientes de que habían realizado un mayor volumen de trabajo durante el transcurso del proyecto, se dieron cuenta de que dicho trabajo no les había supuesto demasiado esfuerzo.

4. En esta cuarta pregunta se quiso descubrir si los encuestados creían que la investigación realizada por los alumnos sobre el repertorio, había permitido comprender mejor la importancia de las obras a interpretar.



Gráfica 7.1 Respuesta de los alumnos a la pregunta: ¿el proceso de investigación te ha permitido comprender mejor la importancia de las obras interpretadas?



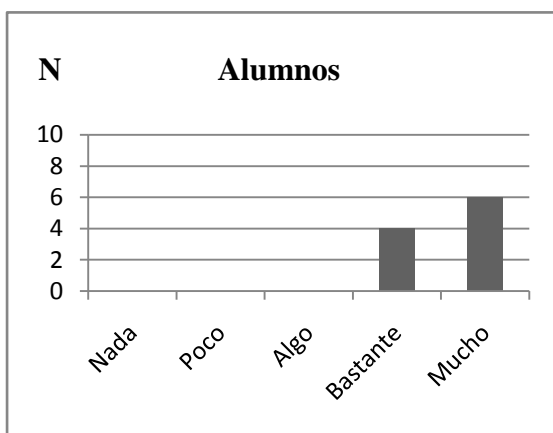
Gráfica n 7.2 Respuesta de los padres a la pregunta: ¿el proceso de investigación te ha permitido comprender mejor la importancia de las obras interpretadas?

Observando la gráfica 7.1 se puede ver como el 50% de los alumnos reconoció que el proceso de investigación relacionado con el repertorio, le permitió comprender mucho mejor la importancia de las obras interpretadas. El resto de alumnos afirmó que le ayudó a comprender algo o bastante mejor (30% y 20% respectivamente) dicho aspecto. En cambio, como se puede ver en la gráfica 7.2, los padres demostraron estar más de acuerdo (85% de los casos) en que dicha investigación ayudó a comprender mucho mejor la importancia de las obras interpretadas. Si tenemos en cuenta las aportaciones de Cabanach (1996) cuando señala que la motivación puede variar según la importancia que un sujeto ofrezca a un reto determinado, se puede decir que uno de los principales objetivos de la investigación llevada a cabo por los alumnos, no ha proporcionado los resultados esperados, ya que el 50% de estos reconocieron que esta investigación solo les ayudó algo o bastante a comprender la importancia de las obras del repertorio.

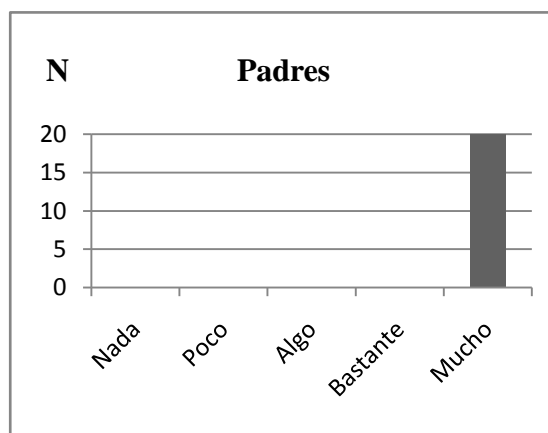
5. Se quiso saber si durante el transcurso del estudio tanto alumnos como padres habían disfrutado del proceso de aprendizaje.

Como se puede apreciar en las gráficas 8.1 y 8.2 en esta pregunta un 86'6% de los participantes reconoció que disfrutó mucho con el proceso de aprendizaje llevado a cabo durante la realización del estudio, y solo el 13,4% afirmó haber disfrutado bastante. Cabe señalar que este último porcentaje pertenece íntegramente a alumnos y por lo tanto el 100% de los padres reconocieron haber disfrutado mucho con el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta este resultado se demuestra que son ciertas las afirmaciones de Sartika y Husna (2014) cuando dicen que todo el mundo puede encontrar su propia experiencia de *flow*, especialmente en la actividad musical, y que el

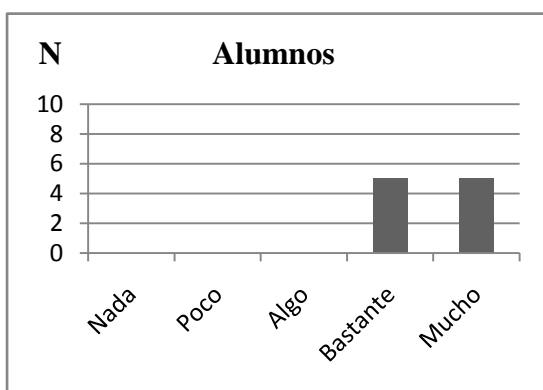
entorno adecuado y el estilo de vida son factores importantes para ayudar a alguien a encontrar dicha experiencia.



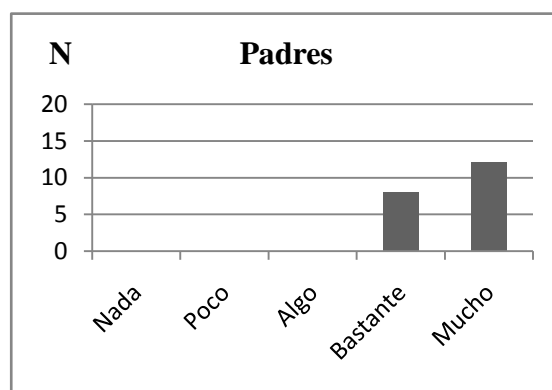
Gráfica 8.1 Respuesta de los alumnos a la afirmación: he disfrutado con el aprendizaje.



Gráfica 8.2 Respuesta de los padres a la afirmación: he disfrutado con el aprendizaje.



Gráfica 9.1. Respuesta de los alumnos a la afirmación: el método propuesto ha aumentado mi interés por el estudio de la trompa.

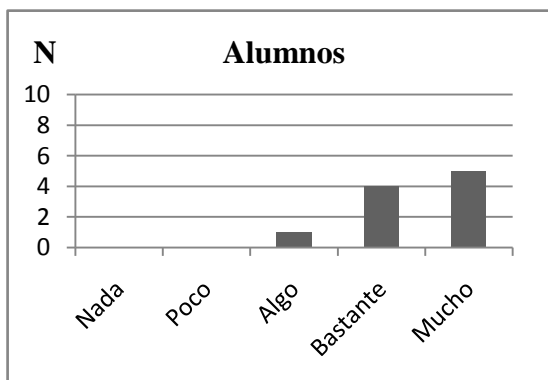


Gráfica 9.2. Respuesta de los padres a la afirmación: el método propuesto ha aumentado el interés de mi hijo/a por el estudio de la trompa.

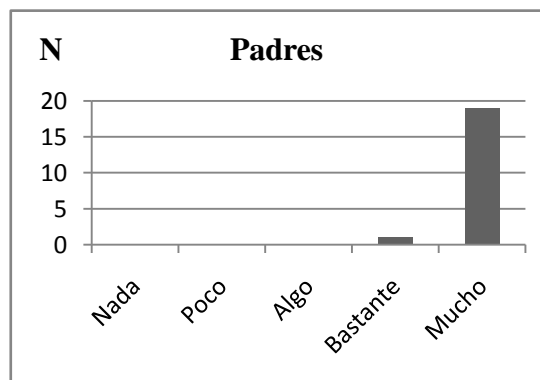
6. Se pregunto a padres y alumnos si el nuevo método propuesto, había conseguido aumentar el interés del alumno por el estudio de la trompa.

Como se aprecia en las gráficas 9.1 y 9.2, padres y alumnos están de acuerdo en que el método propuesto ha aumentado bastante o mucho el interés del alumno por el estudio de la trompa (43'3% y 56'7% respectivamente).

7. En la séptima pregunta del cuestionario se quiso averiguar si el alumno había disfrutado más de las clases y de la audición. Además de descubrir, gracias a los padres, si en casa el alumno había tenido un cambio positivo de actitud en lo referente al estudio de la trompa.



Gráfica 10.2 Respuesta de los alumnos a la afirmación: gracias a este interés he disfrutado más de las clases y de la audición.



Gráfica 10.1 Respuesta de los padres a la afirmación: en casa he notado un cambio positivo en la actitud de mi hijo/a en lo referente al estudio de la trompa.

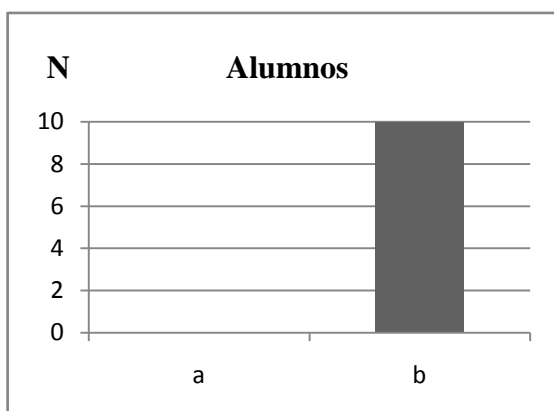
En este caso se obtuvieron unos resultados bastante similares a la pregunta anterior, ya que el 96% de los encuestados reconoció que el método propuesto mejoró mucho o bastante tanto el interés del alumno por el estudio del instrumento, como su disfrute en las clases y audición.

Si se observan las gráficas 9.1, 9.2, 10.1 y 10.2, los datos obtenidos en las dos preguntas anteriores confirman que, como señala Custodero (2002), una aproximación a la educación musical basada en la experiencia de *flow*, facilita la creación de un ambiente de aprendizaje musical desafiante y por lo tanto agradable para los estudiantes. Los niños buscan activamente desafíos musicales y al hacerlo, orientan a los profesores en el diseño de estrategias adecuadas para ayudar en la adquisición de las habilidades musicales. Así pues, se puede confirmar que la introducción en la asignatura de trompa de nuevas metodologías planteadas con la intención de obtener una mayor involucración del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha proporcionado los resultados esperados.

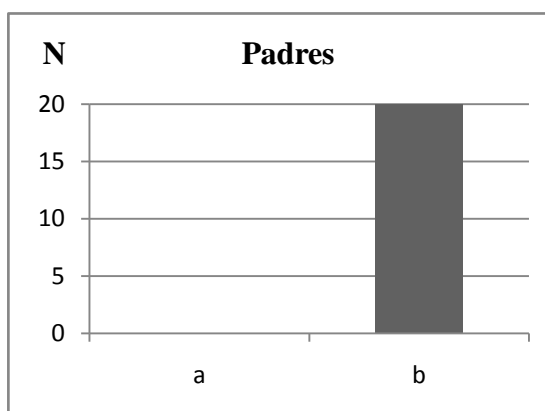
8. Se consultó a todos los participantes en el estudio, cuál era el método (a-método tradicional, b-método empleado) con el que creían que era más fácil aprender.

Como reflejan las gráficas 11.1 y 11.2, el 100% de los casos afirmó que con el método empleado durante el desarrollo del proyecto les resultó más sencillo el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, queda confirmado que tanto para los padres como para los

alumnos la introducción en el aula de trompa de las herramientas utilizadas en este estudio ha favorecido el desarrollo educativo en la asignatura.

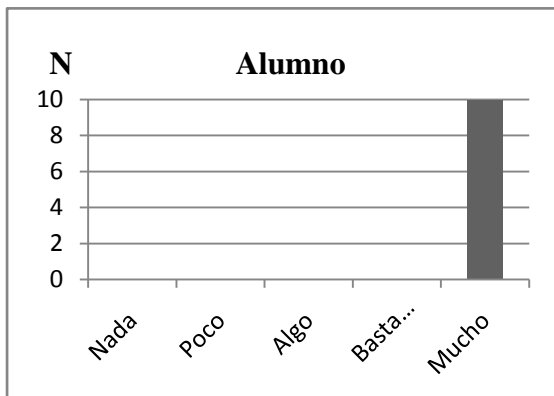


Gráfica 11.1. Respuesta de los alumnos a la pregunta: ¿con qué método de aprendizaje crees que es más fácil aprender?

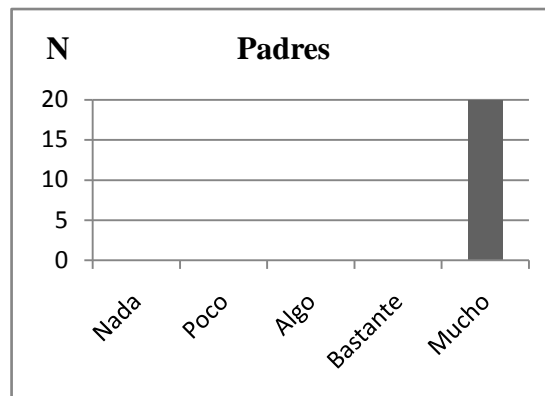


Gráfica 11.2. Respuesta de los padres a la pregunta: ¿con qué método de aprendizaje crees que es más fácil aprender?

9. Los encuestados dieron su opinión acerca de si el profesor había estimulado el avance del grupo potenciando la motivación.



Gráfica 12.2. Respuesta de los alumnos a la afirmación: el profesor ha estimulado el avance del grupo potenciando la motivación.

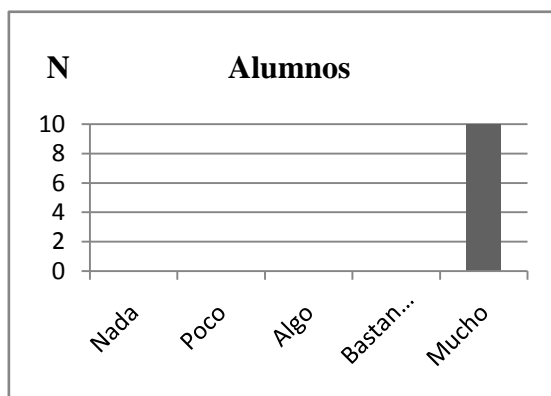


Gráfica 12.1. Respuesta de los padres a la afirmación: el profesor ha estimulado el avance del grupo potenciando la motivación.

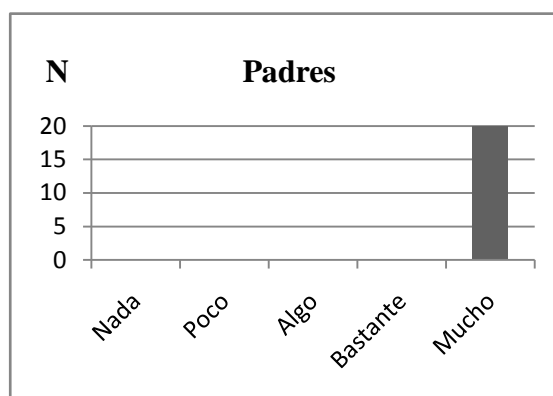
Teniendo en cuenta tanto las aportaciones de Palermo (2005) cuando señala que el aula debe de ser un espacio social donde la comunicación entre el profesor y el alumno es de vital importancia, ya que de esta depende en gran medida la involucración del alumno y sus deseos de aprender, como lo defendido por Bakker (2005) cuando confirma que existe una relación positiva entre la experiencia de *flow* de los profesores de música y la experiencia de *flow* entre sus alumnos, las respuestas de esta pregunta

(100% de los casos), como podemos observar en las ilustraciones 12.1 y 12.2, confirman que durante el proceso durante el cual se ha llevado a cabo este estudio el profesor fue capaz de estimular al máximo el avance del grupo potenciando la motivación.

10. Por último se quiso conocer la opinión de los participantes sobre el proyecto y saber si bajo su punto de vista, había estado bien preparado, organizado y estructurado.



Gráfica 13.1 Respuesta de los alumnos a la afirmación: las clases se han desarrollado de forma dinámica y divertida.



Gráfica 13.2 Respuesta de los padres a la afirmación: el proyecto ha estado bien preparado, organizado y estructurado.

La intención de esta última pregunta era que los propios participantes en el proyecto evaluaran el desarrollo del mismo, analizando todos aquellos aspectos relacionados con el funcionamiento de las distintas actividades propuestas en el estudio. Los resultados (100% de los casos) como reflejan las ilustraciones 13.1 y 13.2, confirman que el desarrollo del proyecto ha satisfecho al máximo todos los planteamientos iniciales en cuanto a la preparación, organización y estructura del mismo.

8. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido descubrir si la introducción en el aula de una serie de herramientas pedagógicas basadas en la motivación como estrategia didáctica en la asignatura de instrumento podría llegar a favorecer el aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de sus capacidades como interpretes. Para conseguir estos objetivos, en primer lugar, se llevo a cabo la revisión de la literatura científica presentada en este trabajo y con ella se crearon las herramientas y los pasos a seguir para favorecer dicha motivación. Este estudio se ha realizado a un grupo formado por 10 alumnos estudiantes de trompa con diferentes tipologías en cuanto a nivel musical y edad. Dentro de las

diferentes actividades propuestas cabe destacar la introducción de sus padres en el proceso de aprendizaje como parte fundamental del estudio, la preparación de la audición como eje principal del proyecto y los cambios realizados en la estructura de las clases, introduciendo las TICs, clases en grupo e investigación de las obras por parte de los alumnos.

8.1. Implicaciones.

Aunque el inicio de este proyecto estuvo marcado por el desconcierto que supuso la innovación en la dinámica de las clases de trompa, el conjunto de la experiencia ha resultado ser muy gratificante. Las emociones despertadas y los momentos vividos junto a los alumnos y sus padres son sin duda, uno de los aspectos más destacables del desarrollo de este estudio. La introducción de una nueva metodología dentro del aula de trompa hizo que se generasen una serie de inquietudes tanto en los alumnos como en sus padres, considerando las aportaciones de Bakker (2005) en lo referente a la implicación del profesor, las habilidades para transformar esa situación, y saber guiar de forma correcta a todos los participantes en el proyecto para evitar la desmotivación en esos momentos iniciales, requirió flexibilidad, creatividad y motivación por parte del autor de este estudio. Estas cualidades nos permitirán llevar a cabo todo tipo de innovaciones docentes en el futuro.

8.2. Objetivos alcanzados.

El desarrollo de este proyecto ha favorecido tanto la motivación de los alumnos como la motivación de sus padres, objetivo principal de este estudio por su importancia en la asignatura y en el desempeño de la vida real. Coincidiendo con las afirmaciones de Sartika y Husna (2014) el hecho de introducir a los padres de una forma activa dentro del desarrollo educativo de este estudio ha favorecido en gran medida la consecución de este objetivo. Podríamos afirmar que esta introducción, ha sido uno de los pilares principales del proyecto y uno de los descubrimientos más importantes que se han producido en este estudio. La implicación de los padres en el transcurso de las diferentes actividades ha sido extraordinaria, influyendo en gran medida en los resultados finales de este trabajo.

Siguiendo lo señalado por Custodero (2002) cuando defiende que la creación de un ambiente de aprendizaje musical desafiante y por lo tanto agradable para los estudiantes, durante el transcurso de este proyecto las actividades realizadas han exigido un cierto nivel de esfuerzo y dedicación por parte de los alumnos. De esta manera se ha conseguido despertar su motivación y explorar todo su potencial. La dinámica seguida durante el transcurso del proyecto ha permitido trabajar a los alumnos en grupo, maximizar la motivación y establecer nuevas relaciones entre el profesor, los alumnos y sus padres, despertando el interés y la curiosidad de estos por la asignatura de trompa. Plantear un reto novedoso en cuanto al desarrollo del proceso educativo y teniendo en cuenta el hecho de partir de una situación actual en la que *“la herencia de la tradición aun sigue estando muy presente, pues en términos generales los profesores y los alumnos de conservatorio, siguen enseñando y aprendiendo música como hace décadas”* (Pozo et al., 2008) fue uno de los factores que más favoreció la motivación. El proyecto ha conseguido romper con la monotonía de las clases de trompa tradicionales y experimentar una nueva forma de dar clase en la que el alumno se ha sentido más atraído por los contenidos de la asignatura favoreciendo así su involucración en esta.

Otro de los aspectos positivos de esta experiencia ha sido el trabajo con el grupo de trompas. Los alumnos no trabajaban de esta forma prácticamente nunca y les resultó muy motivador coincidiendo con las aportaciones de Sartika y Husna (2014) cuando sugieren que con el fin de experimentar el flujo dentro de la educación musical, los métodos de enseñanza y el entorno adecuado son factores importantes a tener en cuenta para ayudar a alguien a encontrar dicha experiencia.

8.3. Propuestas de mejora.

Algunos de los objetivos de este proyecto de innovación no han alcanzado un nivel del todo satisfactorio. Entre estos, señalar en primer lugar la experiencia negativa relacionada con los nervios de la actuación y que afirman haber vivido muchos de los participantes en el estudio. Este aspecto podría ser mejorada en futuros trabajos con la línea de investigación marcada por Wrigley y Emmerson (2013) sobre el concepto de *flow* y el cual propone que fomentar una experiencia de *flow* dentro de los contextos de examen (en este caso audición) podría contribuir a una mayor confianza y

eficiencia de los estudiantes, un estado libre de la autoconciencia, que se traduce en un resultado de disfrute y satisfacción.

Por otro lado y teniendo en cuenta las aportaciones de Cabanach (1996) cuando señala que la motivación puede variar según la importancia que un sujeto ofrezca a un reto determinado, no es del todo satisfactorio el resultado aportado por la investigación llevada a cabo por los alumnos, en el cual el 50% de los alumnos confiesa que dicha investigación solo les ha ayudado a comprender algo o bastante la importancia de las obras interpretadas. La propuesta de mejora relacionada con este aspecto plantea un desarrollo del proceso educativo y una planificación del trabajo más personalizados, lo que requerirá de una mayor intervención del docente para conseguir guiar al alumno en dichos aspectos.

No obstante, debemos ser conscientes de que todo cambio implica un período de adaptación, por lo tanto, teniendo en cuenta el escaso periodo de tiempo del que ha gozado la implantación de esta nueva metodología, no se puede pretender conseguir en dicho periodo de tiempo todos los objetivos planteados. Los alumnos, padres y docentes necesitan tiempo para romper con los viejos esquemas establecidos, confiar en sus posibilidades y desarrollar las distintas habilidades necesarias para que el proceso educativo producto de esta nueva metodología se desarrolle con todas las garantías necesarias.

8.4. Reflexiones

La experiencia vivida confirma que gracias a la introducción en la asignatura de trompa de una serie de herramientas pedagógicas relacionadas con una mayor involucración de padres y alumnos en el proceso educativo, ha permitido generar un clima que favorece la motivación y en el que los participantes han comenzado a mostrar parte de su potencial.

El hecho de poner en práctica este proyecto de innovación y haber podido extraer todas las conclusiones anteriores proporciona los fundamentos necesarios para en un futuro fomentar nuevas maneras de pensar y de actuar que contribuyan a formar alumnos motivados que confíen en sus posibilidades y dispongan de las herramientas necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

9. BIBLIOGRAFIA

- Almenara, J. C. (2004). Las TICs como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía. Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 194, 13-19.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26-44.
- Boza Carreño, A., Toscano Cruz, M.O. (2002)"Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios". Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 125-142.
- Cabanach, R. G. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *(flow) fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3-9.
- Fernández, A. G. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME*, 10(25), 1.
- Gómez Íñiguez, C., Carpi Ballester, A., Guerrero Rodríguez, C., & Palmero, F. (2008). *Perspectiva histórica de la psicología de la motivación*. Avances en Psicología. 26(2),145-170.
- Hernández, A. P. (2011). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2).
- Herrera, F., Ramírez, S., Roa, V., & Herrera, R. (2004). ¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural. *Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada.pdf*.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *España: Almenjandrelo. Acedido en <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/ElCuestionario.pdf>*.

- Palermo, M. M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1.
- Pardo Merino, A., & Alonso Tapia, J. (1990). Motivar en el aula. *Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.*
- Pozo, J. I., Bautista, A., & Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista universidad y sociedad del conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Sartika, D., & Husna, S. I. (2014). Finding flow experience in music activity. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(2), 155-158.
- Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención.* Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Wrigley, W. J., & Emmerson, S. B. (2013). The experience of the flow state in live music performance. *Psychology of Music*, 41(3), 292-305.

ANEXOS

2 [Title]

9

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

fff

12

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

f

p

p

f

sfz

mf

p

Detailed description: The image shows a musical score for four horns (Hn. 1, Hn. 2, Hn. 3, Hn. 4) in G major. The score is divided into two systems. The first system covers measures 2 to 9, and the second system covers measures 10 to 12. In measure 2, there is a key signature change to G major (one sharp). The first system ends with a *fff* dynamic marking. The second system begins with a *f* dynamic marking in Hn. 1, followed by a *p* dynamic in Hn. 2, Hn. 3, and Hn. 4. In measure 11, there is a *sfz* dynamic in Hn. 4, followed by a *mf* dynamic in Hn. 1, Hn. 2, and Hn. 3. The score includes various articulation marks such as accents, slurs, and breath marks.

[Title]

3

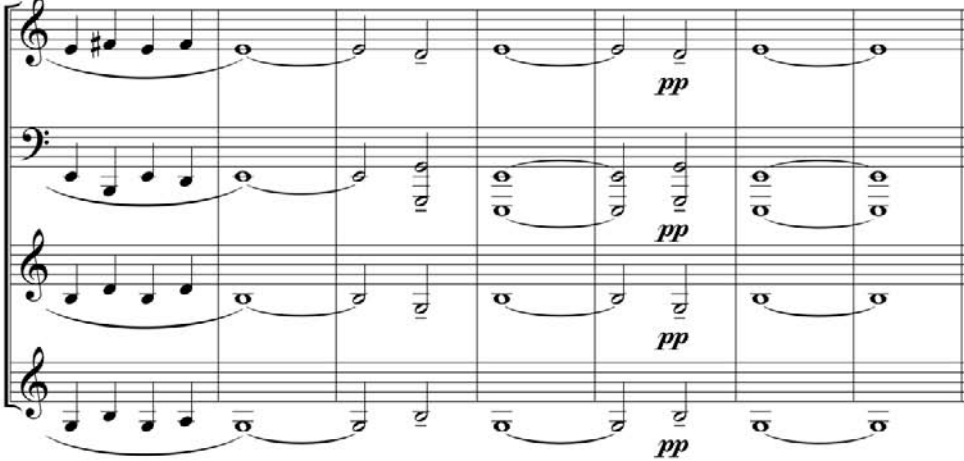
18

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4



SYMPHONIE N°3.

Horn in F 1

Primer Movimiento

GUSTAV MAHLER
Alfonso Gutiérrez

Enérgicamente. Decidido. ♩ = 92

The musical score is written for Horn in F 1 in 4/4 time. It consists of four staves of music. The first staff begins with a fortissimo (ff) dynamic and a tempo marking of ♩ = 92. The second staff starts at measure 6. The third staff starts at measure 13 and includes a mezzo-forte (mf) dynamic marking. The fourth staff starts at measure 20 and includes a pianissimo (pp) dynamic marking. The score features various musical notations including eighth notes, quarter notes, and half notes, with some measures containing rests.

SYMPHONIE N°3.

Horn in F 2

Primer Movimiento

GUSTAV MAHLER
Alfonso Gutiérrez

Enérgicamente. Decidido. ♩ = 92



SYMPHONIE N°3.

Horn in F 3

Primer Movimiento

GUSTAV MAHLER

Alfonso Gutiérrez

Enérgicamente. Decidido.

♩ = 92

ff

6

13

p

21

pp

SYMPHONIE N°3.

Horn in F 4

Primer Movimiento

GUSTAV MAHLER

Alfonso Gutiérrez

Enérgicamente. Decidido.

♩ = 92

6

12

19

ff

ff

f

sf

mf

p

pp

Sinfonia Nr. 8

Score

3er. movimiento

L. Van Beethoven
Alfonso gutiérrez

Andante ♩ = 84

Score for Horns in F, 3rd movement of Symphony No. 8 by Ludwig van Beethoven, arranged by Alfonso Gutiérrez.

The score is in 3/4 time, Andante (♩ = 84). It features four Horns in F (Hn. 1, 2, 3, 4).

First System (Measures 1-6):

- Horn in F 1:** *ff* (first measure), *sf* (measures 2-5), *sf* (measure 6).
- Horn in F 2:** *ff* (first measure), *sf* (measures 2-5), *sf* (measure 6).
- Horn in F 3:** *f* (first measure), *sf* (measures 2-5), *sf* (measure 6).
- Horn in F 4:** *f* (first measure), *sf* (measures 2-5), *sf* (measure 6).

Second System (Measures 7-10):

- Hn. 1:** *dolce* (measures 7-8), *p* (measure 8), *dolce* (measures 9-10), *cresc.* (measure 10).
- Hn. 2:** *dolce* (measures 7-8), *p* (measure 8), *dolce* (measures 9-10), *cresc.* (measure 10).
- Hn. 3:** *dolce* (measures 7-8), *p* (measure 8), *dolce* (measures 9-10), *cresc.* (measure 10).
- Hn. 4:** *dolce* (measures 7-8), *p* (measure 8), *dolce* (measures 9-10), *cresc.* (measure 10).

2 [Title]

12

Hn. 1 *p* *mf* 1. *p*

Hn. 2 *p* *mf* 1. *p*

Hn. 3

Hn. 4 *mf* 1.

17

Hn. 1 2. *mf* *p*

Hn. 2 2. *mf* *p*

Hn. 3 2. *mf* *p*

Hn. 4 2. *mf* *p*

[Title]

3

22

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

f *mf* *f* *mf*

28

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

The musical score is for four horns (Hn. 1-4) in B-flat major. It consists of two systems of staves. The first system covers measures 22 to 27, and the second system covers measures 28 to 32. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The time signature is not explicitly shown but appears to be 4/4 based on the notation. The score includes various melodic lines, rests, and dynamic markings. In the first system, measures 22-27, Hn. 1 and 2 have melodic lines with dynamic markings of *f* and *mf*. Hn. 3 and 4 have more harmonic support. In the second system, measures 28-32, Hn. 1 and 2 continue their melodic lines, while Hn. 3 and 4 provide a steady harmonic foundation. There are also articulation marks and slurs throughout the score.

4 [Title]

34

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

39

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4



Sinfonia Nr. 8

Horn in F 1

3er. movimiento

L. Van Beethoven
Alfonso gutiérrez

Andante ♩ = 84

ff sf sf

p dolce cresc. p

mf p mf p

f mf

mf f

mf f

Sinfonia Nr. 8

Horn in F 2

3er. movimiento

L. Van Beethoven
Alfonso gutiérrez

Andante ♩ = 84



7

14

21

28

36

43

ff sf

p dolce cresc. p

mf p mf

p f mf

f

Sinfonia Nr. 8

Horn in F 3

3er. movimiento

L. Van Beethoven
Alfonso gutiérrez

Andante ♩ = 84

7

16 1. 2.

23

32

39

f *sf* *mf* *p* *f* *f*

Horn in F 4

Sinfonia Nr. 8

3er. movimiento

L. Van Beethoven
Alfonso gutiérrez

Andante $\text{♩} = 84$

f sf f sf sf

p dolce

mf mf p

f mf

f

Sinfonie Nr 3

("Rheinische")

2º Movimiento: Scherzo

Robert Shumann

Alfonso Gutiérrez

Score

Moderato $\text{♩} = 84$

Horn in F 1
Horn in F 2
Horn in F 3
Horn in F 4

Hn. 1
Hn. 2
Hn. 3
Hn. 4

pp
pp
pp
pp

pp
pp
pp
pp

2 [Title]

10 2. *pp*

Hn. 1

Hn. 2 *pp*

Hn. 3 *pp*

Hn. 4 *pp*

15 3 1. 2. *pp*

Hn. 1

Hn. 2 *pp*

Hn. 3 *pp*

Hn. 4 *pp*

Sinfonie Nr 3

("Rheinische")

2º Movimiento: Scherzo

Robert Shumann

Alfonso Gutiérrez

Horn in F 1

Moderato $\text{♩} = 84$

pp

8

1. 3 2.

pp *pp*

16

3

pp

Sinfonie Nr 3

("Rheinische")

2º Movimiento: Scherzo

Robert Shumann
Alfonso Gutiérrez

Horn in F 2

Moderato $\text{♩} = 84$

pp

8

1. 3 2.

pp *pp*

16

1. 2.

pp

Sinfonie Nr 3

("Rheinische")

2º Movimiento: Scherzo

Robert Shumann

Alfonso Gutiérrez

Horn in F 3

Moderato ♩ = 84

Sinfonie Nr 3

("Rheinische")

2º Movimiento: Scherzo

Horn in F 4

Robert Shumann
Alfonso Gutiérrez

Moderato $\text{♩} = 84$



The musical score for the Horn in F 4 part of the Scherzo from Symphony No. 3 by Robert Schumann. The tempo is Moderato, with a quarter note equal to 84 beats per minute. The key signature is one flat (B-flat). The score consists of three staves of music. The first staff starts with a *pp* (pianissimo) dynamic marking. The second staff begins at measure 8 and includes first and second endings. The third staff begins at measure 16 and also includes first and second endings. The music is characterized by flowing eighth and sixteenth notes, with some measures featuring slurs and ties.

Overture to Semiramide

Score

Gioacchino Rossini
Alfonso Gutiérrez

Andantino ♩ = 46

Horn in F 1
p dolce

Horn in F 2
p dolce

Horn in F 3
p dolce

Horn in F 4
p dolce

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

2 [Title]

15

Hn. 1 *mp* *p*

Hn. 2 *mp* *p*

Hn. 3 *mp* *p*

Hn. 4 *mp* *p*

19

Hn. 1 *mf* *ff*

Hn. 2 *mf* *ff*

Hn. 3 *mf* *ff*

Hn. 4 *mf* *ff*

Overture to Semiramide

Horn in F 1

Gioacchino Rossini
Alfonso Gutiérrez

Andantino $\text{♩} = 46$

p dolce *p*

dolce

mp dolce *p*

dolce *mf* *ff*

Overture to Semiramide

Horn in F 2

Gioacchino Rossini
Alfonso Gutiérrez

Andantino $\text{♩} = 46$

p dolce

dolce

mp dolce p

mf ff

Overture to Semiramide

Horn in F 3

Gioacchino Rossini
Alfonso Gutiérrez

Andantino $\text{♩} = 46$

p dolce *p*

dolce *dolce*

mp dolce *p*

mf *ff*

Overture to Semiramide

Horn in F 4

Gioacchino Rossini
Alfonso Gutiérrez

Andantino $\text{♩} = 46$

p dolce

p dolce

mp dolce

mf ff

Overture Der Freischütz

Score

(El cazador furtivo)

C.M. von Weber
Alfonso Gutiérrez

Adagio (♩=54)

Score for Horns in F (Horn in F 1 to Horn in F 5).

The score is in 4/4 time, Adagio (♩=54). The key signature is one sharp (F#).

Dynamic markings include *pp* (pianissimo), *f* (forte), and *p* (piano). The score shows a sequence of notes and rests for each horn part, with some notes marked with a fermata.

Score for Horns (Hn. 1 to Hn. 5).

The score is in 4/4 time, Adagio (♩=54). The key signature is one sharp (F#).

Dynamic markings include *pp* (pianissimo) and *p dolce* (piano dolce). The score shows a sequence of notes and rests for each horn part, with some notes marked with a fermata.

2/2 [Title]

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

Hn. 5

p dolce

p dolce

17

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

Hn. 5

mf

mf

mf

mf

mf

[Title] 3

22

Hn. 1 *mp*

Hn. 2 *mp*

Hn. 3 *mp*

Hn. 4 *mp*

Hn. 5 *mp*

Overture Der Freischütz

Horn in F 1

(El cazador furtivo)

C.M. von Weber
Alfonso Gutiérrez

Adagio (♩=54)



pp f p

5 f p

16 mf

21 mp

Overture Der Freischütz

Horn in F 2

(El cazador furtivo)

C.M. von Weber
Alfonso Gutiérrez

Adagio (♩=54)

7

17

22

Overture Der Freischütz

Horn in F 3

(El cazador furtivo)

C.M. von Weber
Alfonso Gutiérrez

Adagio (♩=54)

pp cresc. pp cresc. f

7 3 p cresc.

15 mf cresc.

21 mp cresc.

Overture Der Freischütz

Horn in F 4

(El cazador furtivo)

C.M. von Weber
Alfonso Gutiérrez

Adagio (♩=54)

pp \leq f pp

6 3 p

14 mf

20 mp

Overture Der Freischütz

Horn in F 5

(El cazador furtivo)

C.M. von Weber
Alfonso Gutiérrez

Adagio (♩=54)

pp crescendo f pp

6 f pp

12 mf

20 mp

Sinfonie Nr. 5

Score

(2º movimiento)

Peter I. Tchaikowsky

Alfonso Gutiérrez

Andante cantabile, con alguna licenza ♩ = 54

Score for Horns in F major, 12/8 time signature.

Horn in F 1: Rest throughout the first system.

Horn in F 2: *pp* (pianissimo) throughout the first system.

Horn in F 3: *pp* (pianissimo) throughout the first system.

Horn in F 4: *pp* (pianissimo) throughout the first system.

Hn. 1: Measure 5 (marked with a '5' above the staff). Rest throughout the first system.

Hn. 2: *p* (piano) throughout the first system.

Hn. 3: *p* (piano) throughout the first system.

Hn. 4: *p* (piano) throughout the first system.

Dynamic markings: *pp* (pianissimo) and *p* (piano) are used throughout the score.

79

[Title]

3

16

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

mf

p

p

pp

19

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

animato

sostenuto

p

pp

pp

Detailed description: The image shows a musical score for four horns (Hn. 1, 2, 3, 4) in D major (two sharps). The score is divided into two systems, measures 16-19. In measure 16, Hn. 1 has a half note G4 with an accent and a dynamic of *mf*, followed by a half note F#4 with a dynamic of *p*. Hn. 2 has a half note G4 with a dynamic of *p*. Hn. 3 has a half note G4 with a dynamic of *p*. Hn. 4 has a half note G2 with a dynamic of *pp*. In measure 17, Hn. 1 has a half note A4 with an accent and a dynamic of *p*. Hn. 2 has a half note A4 with a dynamic of *p*. Hn. 3 has a half note A4 with a dynamic of *p*. Hn. 4 has a half note G2 with a dynamic of *pp*. In measure 18, Hn. 1 has a half note B4 with an accent and a dynamic of *p*. Hn. 2 has a half note B4 with a dynamic of *p*. Hn. 3 has a half note B4 with a dynamic of *p*. Hn. 4 has a half note G2 with a dynamic of *pp*. In measure 19, Hn. 1 has a half note C5 with an accent and a dynamic of *p*. Hn. 2 has a half note C5 with a dynamic of *p*. Hn. 3 has a half note C5 with a dynamic of *p*. Hn. 4 has a half note G2 with a dynamic of *pp*. The score includes performance instructions: *animato* for Hn. 1 in measure 19 and *sostenuto* for Hn. 2 in measure 19.

4 [Title]

22

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

Con moto (= 60)

p

pp

pp

25

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

animato

2

2

2

2

[Title]

5

27

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

mp tenuto (50)

f

mf

mp

mp

< *mp*

Sinfonie Nr. 5

Horn in F 1

(2º movimiento)

Peter I. Tchaikowsky
Alfonso Gutiérrez

Andante cantabile, con alguna licenza $\text{♩} = 54$

7
dolce con molto espress.

11
animando

15
riten. sostenuto
 mf p

19
animando sostenuto
 mf p

23
Con moto animando
 p dolce

27
 mp f

Sinfonie Nr. 5

(2º movimiento)

Horn in F 2

Peter I. Tchaikowsky
Alfonso Gutiérrez

Andante cantabile, con alguna licenza ♩ = 54

The musical score for Horn in F 2, Sinfonie Nr. 5, 2nd movement, is written in G major (one sharp) and 12/8 time. The tempo is Andante cantabile, con alguna licenza, with a quarter note equal to 54 beats per minute. The score consists of six staves of music. The first staff starts with a piano (pp) dynamic and a crescendo. The second staff has piano (p) and pianissimo (pp) dynamics. The third staff has pianissimo (pp) dynamics. The fourth staff has piano (p) dynamics. The fifth staff has piano (p) dynamics. The sixth staff has mezzo-forte (mf) dynamics. The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, and dynamic markings.

Sinfonie Nr. 5

Horn in F 3

(2º movimiento)

Peter I. Tchaikowsky
Alfonso Gutiérrez

Andante cantabile, con alguna licenza $\text{♩} = 54$

pp

pp

pp

pp

pp

pp

mp

Sinfonie Nr. 5
(2º movimiento)

Horn in F 4

Peter I. Tchaikowsky
Alfonso Gutiérrez

Andante cantabile, con alguna licenza ♩ = 54

pp

6

pp

12

pp

17

pp

pp

22

pp

26

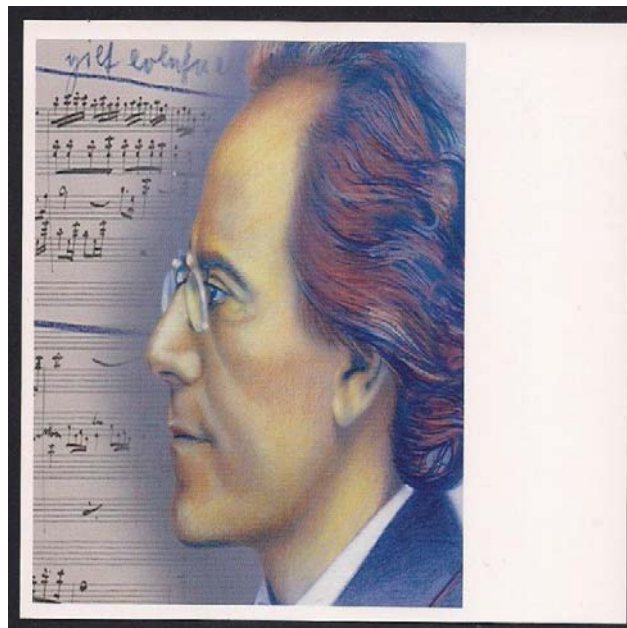
mp

II. (Investigaciones de los alumnos)

Sinfonía No.3 en RE menor de Gustav Mahler

La Tercera Sinfonía de Mahler fue compuesta durante los veranos de 1885 y 1886.

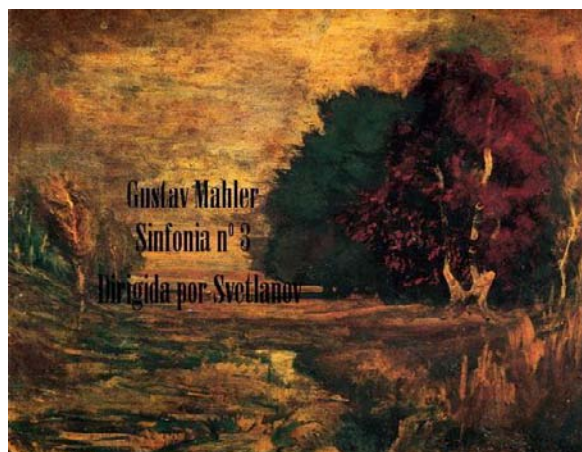
A lo largo de su vida, Mahler siempre repartió equitativamente su tiempo: en invierno se dedicaba exclusivamente a la dirección orquestal y cada final de primavera se trasladaba a su casa de Toblach (en el sur del Tirol austríaco) para centrarse tan solo en la composición de sus obras.



Primer Movimiento

El verano hace su entrada

Ocho trompas cantan en fortissimo una marcha en re menor que enmarca el movimiento entero como una introducción destinada además a reaparecer como bisagra entre secciones. Se puede percibir que está basada en el motivo principal del Finale de la Primera de Brahms, que a su vez remita a la Oda a la alegría del movimiento final de la Novena de Beethoven. Las trompas, como en el romanticismo, simbolizan la naturaleza en su estado salvaje.



Carl Maria von Weber

Nació en Eutin, una ciudad pequeña cercana a Lübeck en el norte de Alemania, con el nombre completo de Carl Maria Friedrich Ernst von Weber. Su padre era un oficial militar, que, sin embargo, se dedicaba a tocar el violín, y su madre había cantado en los escenarios. Sus cuatro primas, hijas del hermano de su padre, eran también cantantes conocidas. Una de ellas, Constanze, se convirtió en la esposa de Mozart, con lo cual se creó un vínculo familiar entre Mozart y Weber.



El cazador furtivo

El cazador furtivo (título original en [alemán](#), Der Freischütz) fue estrenada en [Berlín](#) el [18 de junio](#) de [1821](#) bajo la dirección musical del propio compositor. Está considerada la primera ópera [romántica](#) alemana importante, especialmente destacan su identidad nacional y franca emocionalidad.

El texto de la ópera está tomado de una historia de Cuentos populares y se funda en una creencia tradicional de que un demonio en el bosque dota a un tirador con balas mágicas que siempre aciertan, forjadas bajo influencias mágicas.



Una ilustración de 1822 del Cazador furtivo mostrando la escena inicial con Max y Kilian.

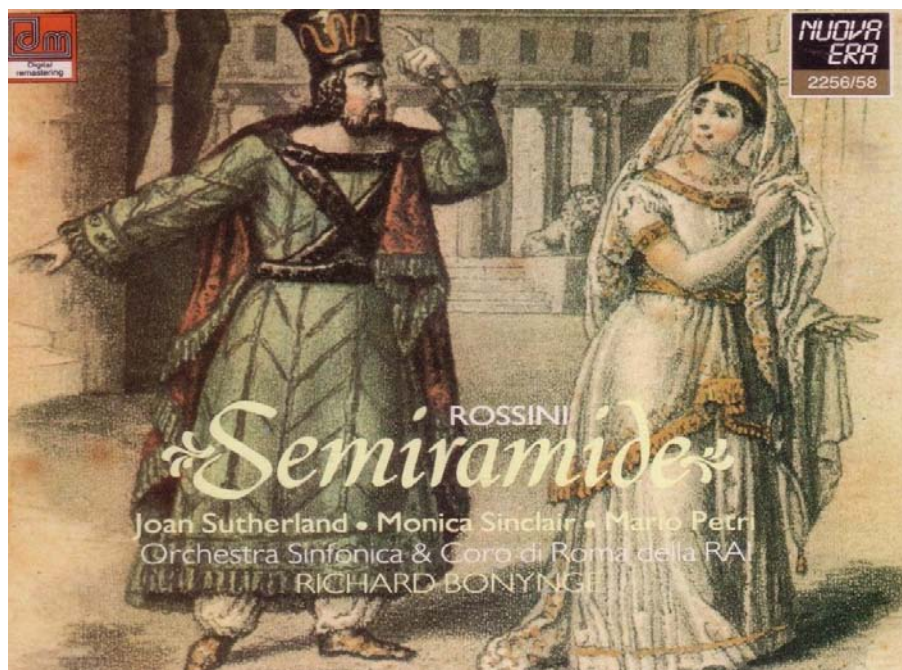
Gioachino Rossini

Rossini nació en Pésaro, hijo de Giuseppe, apodado "El vivaz", trompista de oficio, y de Anna Guidarini, cantante en los teatros locales. Tocando en la banda municipal a los seis años, Rossini mostró un extraordinario genio musical desde la más temprana edad y estudió música con su padre. Aprendió a tocar el clave con el maestro Giuseppe Prinetti; posteriormente estudió con el canónigo Giuseppe Malerbi, en cuya biblioteca leyó las partituras de grandes compositores del pasado. En Bolonia tuvo por primer profesor a Angelo Tesei e ingresó en el prestigioso Liceo Musical, bajo la tutela del sacerdote Stanislao Mattei, y ganó un premio por una cantata que compuso a los dieciséis años de edad.



Semiramide

En Semiramide, Rossini da mucho juego a la sinfonía inicial: los temas principales de esta sinfonía se reemprenderán en el decurso de la ópera y marcarán su significado. El famoso coral de trompas que aparece en el andantino inicial acompañará el juramento de fidelidad a Semiramide.

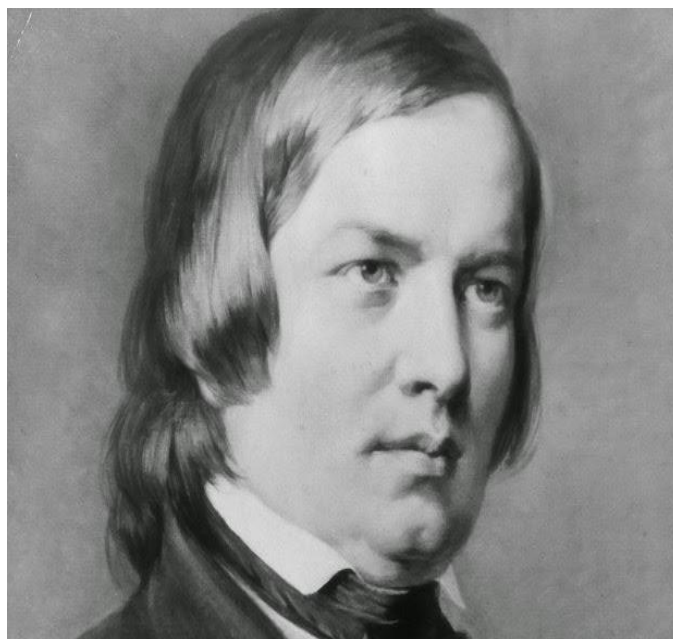


Robert Schumann

Su nombre completo era **Robert Alexander Schumann**.¹ Nació en la ciudad alemana de Zwickau, en el actual estado federal de Sajonia. De niño Schumann ya puso de manifiesto sus dotes musicales. Su padre, de profesión editor, le apoyó y le procuró un profesor de piano. A los siete años Schumann compuso sus primeras piezas musicales.

Su interés por la música había sido estimulado desde niño al escuchar tocar a Ignaz Moscheles en Carlsbad, y en 1827 a través de las obras de Franz Schubert y Felix Mendelssohn.

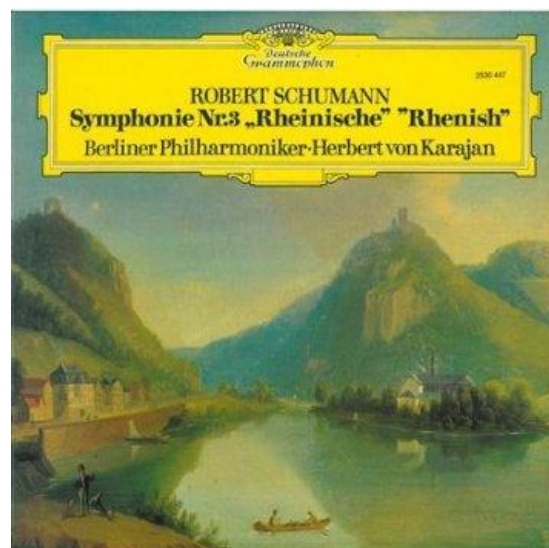
Su padre, que tanto había fomentado la educación de Robert como pianista y escritor, fallece en 1826; su madre no aprueba la dedicación a la carrera musical y en 1828 lo envía a estudiar Derecho a la Universidad de Leipzig. Pero no tardó en abandonar los estudios para consagrarse enteramente a la música.



Sinfonía nº 3

La Sinfonía Nº 3, en mi bemol mayor, "*Renana*", op. 97, fue escrita por Robert Schumann a finales de 1850. Fue estrenada el 6 de febrero de 1851 en Düsseldorf bajo la dirección del propio compositor. La sinfonía se empezó a llamar rápidamente "*renana*", aunque este apodo no fuera usado por el compositor.

En esta obra, quizás la más brillante y optimista de las obras sinfónicas de Schumann, el compositor se empeñó en lograr una amplia aceptación por parte del público. Así, le comentó a su biógrafo, Wilhelm von Wasielewski, que quería que los "elementos populares" dominaran la obra. De hecho, el carácter melódico y cuasi folklórico, ayudó a ganar a público y crítica, y la "*Renana*" pronto se convirtió en uno de los éxitos más importantes de Schumann.



Piotr Txaikovski

Nacido en una familia de clase media, la educación que recibió Tchaikovsky estaba dirigida a prepararle como funcionario, a pesar de la precocidad musical que mostró. En contra de los deseos de su familia, decidió seguir una carrera musical y en 1862 accedió al Conservatorio de San Petersburgo, graduándose en 1865. La formación que recibió, formal y orientada al estilo musical occidental, lo apartó del movimiento contemporáneo nacionalista conocido como el «Grupo de los Cinco» conformado por un grupo de jóvenes compositores rusos, con los cuales Chaikovsky mantuvo una relación profesional y de amistad a lo largo de su carrera.



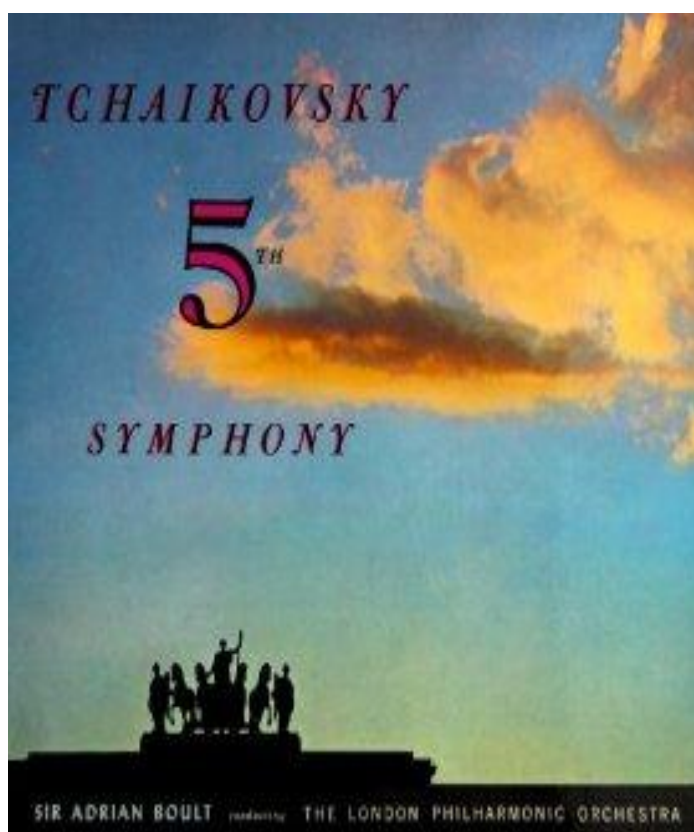
Simfonía núm. 5

La Sinfonía núm. 5 en mí menor, op. 64, fue compuesta entre mayo y agosto de 1888. Fue estrenada bajo la dirección del mismo compositor en San Petersburgo, el 6 de noviembre de 1888. Una interpretación típica tiene una duración de alrededor de 46 minutos.

El tema de la sinfonía es la «Providencia», concepto estrechamente ligado al «Destino», tema de la cuarta sinfonía. La sinfonía ha resultado ser una de las obras más populares del compositor.

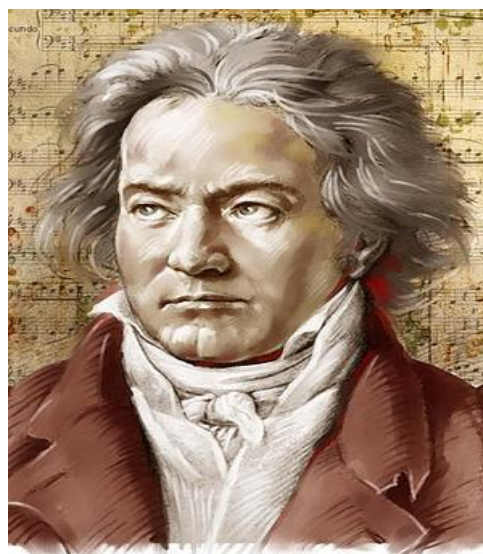
Por alguna razón, posiblemente la clarísima exposición musical de la idea de la Victoria final a través del combate, la quinta fue muy popular durante la Segunda Guerra Mundial.

El segundo movimiento en particular, se considera típico de Tchaikovsky: muy construido, ricamente orquestado y con una memorable melodía expuesta por la trompa solista.



Ludwig van Beethoven

Nació en Bonn, el 16 de diciembre de 1770 y murió en Viena, el 26 de marzo de 1827. Fue compositor, director de orquesta y pianista. Su legado musical abarca, cronológicamente, desde el período clásico hasta inicios del romanticismo musical. Fue uno de los compositores más preclaros e importantes de la historia de la música y su legado ha influido de forma decisiva en la evolución de la música.

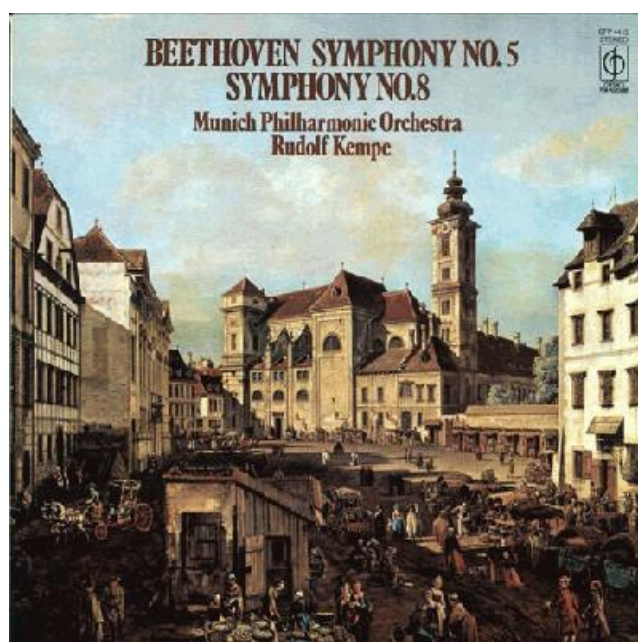


Sinfonía nº 8

La Sinfonía número 8 es del año 1812 y fue estrenada en Viena el 27 de febrero de 1814. No es ningún tópico hablar de un Beethoven joven, de un *adolescente* si se quiere, cuando se escucha por primera vez su Octava Sinfonía. Es una obra que, sin querer, se relaciona con su Sexta en Fa Mayor opus 68 – la célebre Sinfonía «Pastoral» – con la Segunda, opus 36 en Re Mayor, y con la Cuarta; esta última en la tonalidad de Si Bemol Mayor y con el número 60 de opus.

Tercer movimiento

En el tercer movimiento Beethoven restituye el minueto a sus sinfonías: un *Tempo di Minuetto*, escrito en ternario, como es natural, y en la tonalidad de Fa Mayor. El compositor regresa al consabido A-B-A de la forma, así como a sus principios vieneses, cuando su fase de joven compositor de moda en Viena; recobra el primer período creativo a la manera de Haydn y Mozart. Deja a un lado los «scherzos» de las sinfonías anteriores y se limita al tradicional aire de danza, el minueto, uno de los que contenía la Suite y que por el Clasicismo se entremetió en el nuevo género musical, entonces novicio, la Sinfonía. La gran sonata para orquesta.



III. (Fotografías de la audición)







IV. (Respuestas de la entrevista)

ENTREVISTA

Crees que con el desarrollo de este proyecto se ha fomentado la motivación en la asignatura de trompa. ¿Por qué?

Respuestas de los alumnos:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| - Si, es más interesante. | - Si, es divertido. |
| - Si, se aprende más. | - Si, es fácil. |
| - Si, es divertido. | - Si, es gracioso. |
| - Si, es divertido. | - Si, es divertido. |
| - Sí, me gusta más tocar la trompa. | - Si, ahora quiero tocar más. |

Respuestas de los padres:

- | | |
|---|---|
| - Si, facilita el estudio del alumno. | - Si, es innovador. |
| - Si, le apetece estudiar más la trompa. | - Si, el alumno se involucra más. |
| - Si, el alumno ve la asignatura como algo divertido. | - Si, el alumno ve el estudio de la trompa como algo agradable. |
| - Si, es algo nuevo. | - Si, el alumno tiene más ganas de tocar la trompa. |
| - Si, es genial. | - Si, hace las clases más amenas. |
| - Si, es más divertido para el alumno. | - Si, el alumno se divierte más. |
| - Si, es más distraído. | - Si, le apetece estudiar más la trompa. |
| - Si, el alumno tiene más ganas de tocar la trompa. | - Si, favorece el esfuerzo. |
| - Si, el alumno tiene más ganas de venir a clase. | - Si, el alumno se lo pasa mejor tocando. |
| - Si, es divertido. | - Si, es más divertido para el alumno. |

Si tuviera que describir en una sola palabra el desarrollo del proyecto, ¿cuál sería?

Respuestas de los alumnos:

- | | |
|---------------|---------------|
| - Motivación. | - Motivación. |
| - Divertido. | - Motivación. |
| - Divertido. | - Diferente. |
| - Divertido. | - Divertido. |
| - Agradable. | - Divertido. |

Respuestas de los padres:

- | | |
|---------------|--------------|
| - Motivación. | -Innovador. |
| - Motivación. | -Motivación. |
| - Motivación. | -Agradable. |
| - Novedad. | -Motivación. |
| - Divertido. | -Motivación. |
| - Genial. | -Divertido. |
| - Divertido. | -Esfuerzo. |
| - Motivación. | -Motivación. |
| - Motivación. | -Motivación. |
| - Divertido. | -Motivación. |

¿Cuál ha sido tu mejor momento y por qué?

Respuestas de los alumnos:

- La audición. Se vio el resultado.
- La audición. Me lo pase bien.
- Los ensayos. Estábamos todos.
- En clase. Me gustaba tocar con el ordenador.
- La audición. Sonaba muy bien.

- La audición. Toque a gusto.
- Los ensayos. Eran divertidos.
- La audición. Me sentí orgullosa.
- Las clases. Eran divertidas.
- La audición. Me lo pase bien.

Respuestas de los padres:

- La audición. Me sentí orgulloso.
- La audición. Fue muy emocionante.
- La audición. Fue muy gratificante.
- La audición. El ambiente de concentración.
- En casa. La ilusión del alumno.
- La audición. Fue muy agradable.
- La audición. Se vieron los resultados.
- La audición. Me sentí orgullosa.
- En casa. Me gusto trabajar junto a mi hijo.
- En casa. La ilusión del alumno.

- La audición. Fue muy emocionante.
- La audición. Me sentí orgullosa.
- En casa. Me gusto escuchar música junto a mi hijo.
- En casa. La motivación del alumno.
- En casa. La ilusión de la alumna.
- En casa. Me gusto trabajar junto a mi hija.
- La audición. Fue muy emocionante.
- La audición. Me sentí orgulloso.
- La audición. Fue muy agradable.
- La audición. Fue muy emocionante.

¿Cuál es la peor experiencia que has tenido durante el proyecto?

Respuestas de los alumnos:

- | | |
|--|--|
| - Cuando tuve que leer ante el público. | - Cuando cometí un error en la audición. |
| - Cuando tuve que leer ante el público. | - Antes de la audición estaba muy nerviosa |
| - No tuve ninguna mala experiencia | - No tuve ninguna mala experiencia.- |
| - Cuando cometí un error en la audición. | No tuve ninguna mala experiencia. |
| - No tuve ninguna mala experiencia. | |
| - Cuando tuve que leer ante el público. | |

Respuestas de los padres:

- | | |
|--|---|
| - En la audición, me puse muy nervioso. | - Cuando vi a mi hijo nervioso leyendo ante el público. |
| - En la audición, me puse muy nerviosa. | - No he tenido ninguna mala experiencia. |
| - En casa, cuando mi hijo no entendía algo sobre el trabajo. | - No he tenido ninguna mala experiencia. |
| - No he tenido ninguna mala experiencia. | - No he tenido ninguna mala experiencia. |
| - No he tenido ninguna mala experiencia. | - El la audición, me puse muy nerviosa. |
| - No he tenido ninguna mala experiencia. | - No he tenido ninguna mala experiencia. |
| - El la audición, me puse muy nervioso. | - No he tenido ninguna mala experiencia. |
| - No he tenido ninguna mala experiencia. | - En la audición, me puse muy nervioso. |
| - En la audición, me puse muy nervioso. | - En la audición, me puse muy nerviosa. |
| - En la audición, me puse muy nerviosa. | |
| - En la audición, me puse muy nervioso. | |

V. (Cuestionario padres)

Como habrás observado, durante el transcurso de este segundo trimestre, la metodología utilizada en la asignatura de trompa ha sufrido una serie de cambios. Con estas preguntas se pretende evaluar **de forma anónima** la opinión de los padres sobre este cambio.

1. ¿Has encontrado diferencias entre la metodología llevada a cabo en el segundo trimestre y el método que se ha utilizando hasta ahora?	<div>NADA POCO ALGO BASTANTE MUCHO</div>
2. ¿Te ha parecido interesante la utilización de las TICs (correos electrónicos, videos, audios, etc.)?	<div>NADA POCO ALGO BASTANTE MUCHO</div>
3. Con esta metodología he realizado un mayor esfuerzo para involucrarme en la educación de mi hijo/a.	<div>NADA POCO ALGO BASTANTE MUCHO</div>
4. ¿El proceso de investigación crees que le ha permitido a tu hijo/a comprender mejor la importancia de las obras interpretadas?	<div>NADA POCO ALGO BASTANTE MUCHO</div>
5. He disfrutado con el aprendizaje.	<div>NADA POCO ALGO BASTANTE MUCHO</div>
6. El método propuesto ha aumentado el interés de mi hijo/a por el estudio de la trompa.	<div>NADA POCO ALGO BASTANTE MUCHO</div>
7. En casa he notado un cambio positivo en la actitud de mi hijo/a en lo referente al estudio de la trompa.	<div>NADA POCO ALGO BASTANTE MUCHO</div>
8. ¿Con qué método de aprendizaje crees que es más fácil aprender?	<div>a) método tradicional. b) método empleado.</div>
9. El profesor ha estimulado el avance del grupo potenciando la motivación.	<div>NADA POCO ALGO BASTANTE MUCHO</div>
10. El proyecto ha estado bien preparado, organizado y estructurado.	<div>NADA POCO ALGO BASTANTE MUCHO</div>

(Cuestionario alumnos)

Como habrás observado, durante el transcurso de este segundo trimestre, la metodología utilizada en la asignatura de trompa ha sufrido una serie de cambios. Con estas preguntas se pretende evaluar **de forma anónima** la opinión de los alumnos sobre este cambio.

1. ¿Has encontrado diferencias entre la metodología llevada a cabo en las últimas clases y el método al que estabas acostumbrado?	<table border="1"><tr><td>NADA</td><td>POCO</td><td>ALGO</td><td>BASTANTE</td><td>MUCHO</td></tr></table>	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO		
2. ¿Te ha parecido interesante la utilización de las TICs (ordenador, videos, audios, etc.)?	<table border="1"><tr><td>NADA</td><td>POCO</td><td>ALGO</td><td>BASTANTE</td><td>MUCHO</td></tr></table>	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO		
3. Con esta metodología he tenido que realizar un mayor esfuerzo.	<table border="1"><tr><td>NADA</td><td>POCO</td><td>ALGO</td><td>BASTANTE</td><td>MUCHO</td></tr></table>	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO		
4. ¿El proceso de investigación te ha permitido comprender mejor la importancia de las obras interpretadas?	<table border="1"><tr><td>NADA</td><td>POCO</td><td>ALGO</td><td>BASTANTE</td><td>MUCHO</td></tr></table>	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO		
5. He disfrutado con el aprendizaje.	<table border="1"><tr><td>NADA</td><td>POCO</td><td>ALGO</td><td>BASTANTE</td><td>MUCHO</td></tr></table>	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO		
6. El método propuesto ha aumentado mi interés por el estudio de la trompa.	<table border="1"><tr><td>NADA</td><td>POCO</td><td>ALGO</td><td>BASTANTE</td><td>MUCHO</td></tr></table>	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO		
7. Gracias a este interés he disfrutado más de las clases y de la audición.	<table border="1"><tr><td>NADA</td><td>POCO</td><td>ALGO</td><td>BASTANTE</td><td>MUCHO</td></tr></table>	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO		
8. ¿Con qué método de aprendizaje crees que es más fácil aprender?	<table border="1"><tr><td>a) método tradicional.</td><td>b) método empleado.</td></tr></table>	a) método tradicional.	b) método empleado.			
a) método tradicional.	b) método empleado.					
9. El profesor ha estimulado el avance del grupo potenciando la motivación.	<table border="1"><tr><td>NADA</td><td>POCO</td><td>ALGO</td><td>BASTANTE</td><td>MUCHO</td></tr></table>	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO		
10. Las clases se han desarrollado de forma dinámica y divertida.	<table border="1"><tr><td>NADA</td><td>POCO</td><td>ALGO</td><td>BASTANTE</td><td>MUCHO</td></tr></table>	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO		